

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES – CEAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS PARA
INFÂNCIA E JUVENTUDE – PPGPIJ

MARÍLIA SILVA OLIVEIRA DE SOUSA

NOS RASTROS DAS “MULHERES INSPIRADORAS”: a cultura afro-brasileira é ensinada às crianças e às(aos) jovens nas escolas do DF?

Brasília – DF

2024

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES – CEAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INFÂNCIA E
JUVENTUDE – PPGPIJ

MARÍLIA SILVA OLIVEIRA DE SOUSA

NOS RASTROS DAS “MULHERES INSPIRADORAS”: a cultura afro-brasileira é ensinada às crianças e às(aos) jovens nas escolas do DF?

Dissertação apresentada à Universidade de Brasília, como requisito para a qualificação do grau de Mestre em Políticas Públicas para Infância e Juventude.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Raquel Gomes Maia Pires.

Brasília – DF

2024

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES -- CEAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS PARA
INFÂNCIA E JUVENTUDE -- PPGPIJ

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:

Profa. Dra. MARIA RAQUEL GOMES MAIA PIRES - Presidente
Universidade de Brasília (UNB)

Dra. LUCIENE DE OLIVEIRA DIAS - Membro
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Dra. DEBORAH SILVA SANTOS - Membro
Universidade de Brasília (UNB)

Dra. CLARICE APARECIDA DOS SANTOS - Membro
Universidade de Brasília (UNB)

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Sr	<p>Silva Oliveira de Sousa, Marília NOS RASTROS DAS "MULHERES INSPIRADORAS": a cultura afro-brasileira é ensinada às crianças e às(aos) jovens nas escolas do DF? / Marília Silva Oliveira de Sousa; orientador Maria Raquel Gomes Maia Pires. -- Brasília, 2024. 100 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas para Infância e Juventude) -- Universidade de Brasília, 2024.</p> <p>1. Políticas Públicas. 2. Infância e Juventude . 3. Educação antirracista. 4. Ensino da cultura afro-brasileira. 5. Projeto Mulheres Inspiradoras. I. Gomes Maia Pires, Maria Raquel, orient. II. Título.</p>
----	---

RESUMO

A presente dissertação analisou os eventuais resultados ou repercussões obtidas após a implementação do ensino da cultura afro-brasileira nas 15 escolas do Distrito Federal (DF) que implantaram o Projeto Mulheres Inspiradoras. O estudo questionou se as escolas que implantaram o projeto contemplaram as diretrizes educacionais de ensino da cultura afro-brasileira para contribuir com a diminuição dos padrões raciais colonialistas. Partiu-se da hipótese teórica da hegemonia de padrões etnocêntricos, sexistas e racistas nos Projetos Pedagógicos de curso e nos currículos dos Centros Educacionais do Distrito Federal, com resistências em forma de experiências pontuais a serem reveladas/potencializadas. Objetivos: analisar se os Projetos Pedagógicos de Cursos e as experiências docentes dos Centros Educacionais do Distrito Federal que implantaram o Projeto Mulheres Inspiradoras contemplavam o ensino da cultura afro-brasileira em perspectiva crítica, interseccional, multicultural e antirracista. Tratou-se de uma pesquisa de métodos mistos, do tipo sequencial exploratória, delineada em duas etapas, com estudo de caso. A primeira etapa consistiu na análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das 15 escolas participantes, articulada à leitura crítica e indicativa dos livros adquiridos pela Secretaria de Educação do DF. Na segunda etapa, realizou-se o rastreamento de eventuais práticas pedagógicas de resistência entre 25 docentes participantes do projeto, mediante aplicação de questionário *on-line*. Os 15 PPPs analisados se distribuíram nas categorias: a- Práticas associadas ao Dia da Consciência Negra, sem maiores descrições, ou ausência de referências ao ensino da cultura afro-brasileira (n = 9; 60%); b- Presença de abordagens inovadoras pontuais (n = 4; 26,7%); c- Indícios de ensino antirracista estruturante (n = 2; 13,6%). Os livros adquiridos para as escolas apresentaram conexão com o ensino da cultura afro, com aplicabilidades para as práticas pedagógicas. Nos rastros do Mulheres Inspiradoras, a maioria das docentes (n = 18; 72%) investigadas continuou com práticas antirracistas e feministas em sala de aula.

Palavras-chave: Política Pública; Infância e Juventude; Desigualdade racial; interseccionalidade; colonialismo; ensino da cultura afro-brasileira; educação antirracista; Projeto Mulheres Inspiradoras.

ABSTRACT

This dissertation analyzed the potential outcomes or repercussions following the implementation of Afro-Brazilian cultural education in 15 schools in the Federal District that adopted the *Mulheres Inspiradoras* (Inspiring Women) project. The study investigated whether the schools that implemented the project adhered to the educational guidelines for teaching Afro-Brazilian culture to contribute to the reduction of colonialist racial standards. It was based on the theoretical hypothesis of the hegemony of ethnocentric, sexist, and racist patterns in the Pedagogical Projects and curricula of educational centers in the Federal District, with resistances manifesting as sporadic experiences to be revealed and amplified. The objectives were: to analyze whether the Pedagogical Projects and teaching experiences of the educational centers in the Federal District that adopted the *Mulheres Inspiradoras* project incorporated Afro-Brazilian cultural education from a critical, intersectional, multicultural, and anti-racist perspective. This research employed mixed methods in a sequential exploratory design, structured in two phases with a case study. The first phase consisted of an analysis of the Pedagogical Political Projects (PPPs) of the 15 participating schools, alongside a critical and suggestive review of the books acquired by the Federal District's Department of Education. In the second phase, we tracked potential resistance-based pedagogical practices among 25 teachers participating in the project through an online questionnaire. The 15 analyzed PPPs were distributed into the following categories: (a) practices associated with Black Consciousness Day, with no further description or absence of references to Afro-Brazilian culture education (n = 9; 60%); (b) presence of isolated innovative approaches (n = 4; 26.7%); and (c) signs of foundational anti-racist education (n = 2; 13.6%). The books acquired for the schools showed a connection with Afro-Brazilian cultural education, with applicability in pedagogical practices. In the wake of the *Mulheres Inspiradoras* project, most teachers (n = 18; 72%) continued with anti-racist and feminist practices in the classroom.

Keywords: Racial inequality; intersectionality; colonialism; Afro-Brazilian culture education; anti-racist education; *Mulheres Inspiradoras* project.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAN	Centro de Ensino Ambiental, Regional do Plano Piloto/Cruzeiro
CED 07	Centro de Ensino Deportivo 07, Regional de Ceilândia e Regional de Taguatinga
CED Incra 09	Centro de Ensino Deportivo Incra 09, Regional de Ceilândia
CEF 01	Centro de Ensino Fundamental 01, Regional do Gama
CEF 14	Centro de Ensino Fundamental 14, Regional de Ceilândia
CEF 15	Centro de Ensino Fundamental 15, Regional do Gama
CEF 31	Centro de Ensino Fundamental 31, Regional de Ceilândia
CEF 34	Centro de Ensino Fundamental 34, Regional de Ceilândia
CEM 01	Centro de Ensino Médio 01 Riacho Fundo, Regional do Núcleo Bandeirante
CEM 12	Centro de Ensino Médio 12, Regional de Ceilândia
CEM 414	Centro de Ensino Médio 414, Regional de Samambaia
CEMAB	Centro de Ensino Médio Aberto, Regional de Taguatinga
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CESAS	Centro de Ensino e Saúde, Regional do Plano Piloto/Cruzeiro
CILC	Centro Integrado de Leitura e Cultura, Regional de Ceilândia
DF	Distrito Federal
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PPGPPIJ	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Perfil socioprofissional das professoras participantes do Projeto Mulheres Inspiradoras. Brasília, agosto, 2024 59
- Tabela 2 – Experiências pedagógicas no ensino da cultura afro-brasileira das professoras participantes do Projeto Mulheres Inspiradoras. Brasília, agosto, 2024 62
- Tabela 3 – Percepção das professoras da rede pública do DF em relação ao curso do Projeto Mulheres Inspiradoras e rastros nas práticas docentes segundo grau de concordância e medidas de tendência central. Brasília, agosto, 2024 66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Definição de objetivos e dimensões do questionário para rastrear práticas de resistência das docentes participantes do Mulheres Inspiradoras. Brasília-DF, setembro, 2024	38
Quadro 2 –	Análise das práticas educacionais em relação à cultura afro-brasileira previstas nos PPPs das escolas participantes do Projeto Mulheres Inspiradoras. Brasília, agosto, 2024	44
Quadro 3 –	Ficha de leitura crítica 1: Resistência aos Padrões Colonialistas	55
Quadro 4 –	Ficha de leitura crítica 2: Ensino feminista e antirracista	56

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 OBJETIVOS.....	12
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
3.1 HEGEMONIA DOS PADRÕES EUROCÊNTRICOS NO ENSINO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	13
3.2 RACISMO E SEXISMO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	17
3.3 O PROJETO MULHERES INSPIRADORAS COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA. 21	
3.4 O PROJETO MULHERES INSPIRADORAS COMO POLÍTICA PÚBLICA?.....	26
4 METODOLOGIA.....	31
4.1 ETAPA 1 – ANÁLISE DAS DIRETRIZES DO ENSINO DA CULTURA AFRO NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS E DOS LIVROS INDICADOS NO PROJETO. 32	
4.2 ETAPA 2 – RASTREAMENTO DE EXPERIÊNCIAS ANTIDISCRIMINATÓRIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE RESISTÊNCIA ENTRE AS DOCENTES.....	36
4.3 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS.....	41
4.4 ASPECTOS ÉTICOS.....	42
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	43
5.1 ANÁLISE DAS DIRETRIZES DO ENSINO DA CULTURA AFRO NAS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS E DOS LIVROS INDICADOS NO PROJETO.....	43
5.2 FICHAS DE LEITURA CRÍTICA DOS LIVROS INDICADOS NO PROJETO.....	54
5.3 ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DE RESISTÊNCIA ENTRE AS PARTICIPANTES DO MULHERES INSPIRADORAS.....	59
6 CONCLUSÃO.....	75
REFERÊNCIAS.....	80
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	88
APÊNDICE A – DESENVOLVIMENTO DOS ITENS DO INSTRUMENTO DE PESQUISA – BRASÍLIA, AGOSTO, 2024.....	93
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – BRASÍLIA, AGOSTO, 2024.....	97

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação propôs-se a analisar os eventuais resultados ou repercussões obtidas após a implementação do ensino da cultura afro-brasileira nas escolas do Distrito Federal que implantaram o Projeto Mulheres Inspiradoras. Melhor dizendo, examinou-se se o ensino escolar, após o mencionado programa, faz parte da luta antirracista ou se fomenta a reprodução das desigualdades raciais, por meio do rastreamento das escolas que participaram do projeto. Foi investigado em que medida, após a realização das atividades propostas, houve o fortalecimento da resistência antirracista contra a manutenção dos padrões colonialistas.¹

Como proposta de resistência aos padrões colonialistas nas salas de aula do Distrito Federal, o Projeto Mulheres Inspiradoras teve o objetivo de proporcionar às estudantes situações de aprendizagem envolvendo diferentes temáticas relacionadas à promoção da equidade entre homens e mulheres, a partir da leitura de obras literárias de autoria feminina e do estudo da biografia de grandes mulheres. O projeto iniciou em 2014, no Centro de Ensino Fundamental 12 da Ceilândia-DF, com as estudantes das cinco turmas do 9º ano, visando discutir nas aulas as desigualdades de gênero e raça (Vilhena, 2018).

Haja vista o iminente sucesso, em 2018 o programa tornou-se uma política pública e foi ampliado para 15 escolas, por meio da publicação da Portaria SEEDF nº 372 de 2017², configurando o apoio governamental. A ampliação do projeto previa o fornecimento de obras literárias que promovessem as equidades de gênero e raça. Além das interações nas salas de aula entre as estudantes e as professoras, o programa contou com aulas de curso de formação para docentes, sendo lecionadas na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE) (Vilhena, 2018).

Há de se destacar que a estrutura em rede das escolas no Distrito Federal favorece a disseminação de experiências acerca da equidade de gênero e raça no ensino. Prova disso é

¹ Sobre a questão da linguagem, foi adotado o uso da concordância no feminino em todas as menções, uma vez que o objeto desta dissertação está intrinsecamente ligado ao feminismo e à promoção da equidade, com ênfase no protagonismo das mulheres.

² SEEDF. Portaria n.º 372, de 31 de agosto de 2017. Institui o Comitê Gestor de Execução do Programa de ampliação das áreas de abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 4 set. 2017. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/9abf7c1971a747398f813d54845d929f/Portaria_372_31_08_2017.html. Acesso em: 2 ago. 2024.

que o Projeto Mulheres Inspiradoras iniciou com um programa piloto e foi rapidamente ampliado para 15 escolas públicas. O Sistema de Educação do Governo do Distrito Federal é formado pelas unidades escolares que integram a estrutura da Secretaria de Estado e Educação (SEEDF), as quais possuem vínculo pedagógico e administrativo com respectivas regionais de ensino. A Secretaria é dividida em 14 regionais de ensino para organizar, orientar e supervisionar diretamente o trabalho nas escolas, quais sejam: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Santa Maria e Taguatinga (SEEDF, 2022).

Apesar da divisão em regionais de ensino, cada regional utiliza o modelo administrativo da sede nas localidades em que atuam, observando a realidade da região administrativa. As unidades escolares são classificadas de acordo com suas características organizacionais de oferta e de atendimento em quinze tipos³, divididas conforme as etapas de ensino por faixa etária, para as estudantes terem acesso à alfabetização e ao ensino de qualidade (SEEDF, 2022). Nesse contexto, a despeito da vasta extensão e capilaridade da rede de ensino no DF, questionou-se de que maneira o ambiente escolar favorece a percepção e a crítica do racismo a partir da educação ofertada, assim como o ensino colonialista e eurocêntrico do Brasil (BNCC, 2018)⁴.

Para Lélia Gonzalez, a hegemonia dos padrões eurocêtricos nas escolas brasileiras é uma manifestação contemporânea do legado do colonialismo, impondo uma visão de mundo dominante que silencia e marginaliza outras epistemologias e saberes. Essa hegemonia perpetua relações de poderes desiguais e reafirma a hierarquia racial e cultural estabelecida durante o período colonial (Gonzalez, 2007). Por colonialismo, compreende-se um sistema político, econômico e cultural pelo qual uma potência estrangeira exerce controle sobre um território, explorando seus recursos naturais, impondo sua cultura e exercendo poder sobre a

³ Art. 3º As unidades escolares, de acordo com suas características organizacionais de oferta e de atendimento, classificam-se em: Centro de Educação Infantil; Jardim de Infância; Centro de Educação da Primeira Infância; Escola Classe; Centro de Ensino Fundamental; Centro Educacional; Centro de Ensino Médio; Centro de Educação de Jovens e Adultos; Centro de Ensino Especial; Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC); Escola Parque; Centro Interescolar de Línguas Modernas; Centro de Educação; Escola Bilíngue Libras e Português Escrito; Centro Integrado de Educação Física (CIEF).

⁴ Nota-se a proposta de ensino inclusivo, para instituição de políticas educacionais de raça na escola, por meio das disposições legislativas dos Arts. 227 e 214 da CF, Lei nº 9.394/1996, Lei nº 13.005/2014, Lei nº 10.172/2001 e Emenda Constitucional nº 59/2009.

população nativa (Fanon, 1952). Também pode ser conceituado como um sistema de opressão e exploração que desumaniza tanto os colonizados quanto os colonizadores, o qual influencia a construção de hierarquias raciais e culturais (Césaire, 1978).

Ao articular a colonização do Brasil com a importância do ensino antirracista nas escolas, foi identificado que é um tema fundamental para a compreensão das estruturas de poder e das desigualdades raciais presentes na sociedade. Acerca disso, a autora bell hooks (1994) explora a importância de uma educação antirracista que desafie os padrões eurocêntricos, promova a valorização das experiências e conhecimentos das culturas marginalizadas, com vistas à transformação nas práticas pedagógicas (hooks, 1994).

O combate aos padrões eurocêntricos exige um reconhecimento profundo das influências africanas em nossa história e cultura, especialmente quando se considera a forma como as crianças negras são tratadas no ambiente escolar. Ao se refletir sobre essa questão, percebe-se que o sistema de ensino utilizado perpetua práticas racistas por meio de livros didáticos, da conduta das professoras e de momentos de recreação, contribuindo para um processo de condicionamento que impede as crianças negras de se reconhecerem em sua própria cultura racial e ancestralidade (Gonzalez, 2007).

Nesse sentido, a proposta de ensino racial com base na interseccionalidade discute de que modo diferentes formas de opressão, como aquelas ligadas a raça, gênero, classe social, geração e orientação sexual, estão interconectadas. Reconhece-se que essas experiências de opressão não ocorrem isoladamente, mas se entrelaçam, causando impactos complexos e interligados em indivíduos e grupos. Especialmente no enfrentamento do racismo desde a infância, a abordagem interseccional é de extrema importância, ao reconhecer que as pessoas enfrentam múltiplas formas de discriminação (Collins; Bilge, 2021).

Estudos desenvolvidos a respeito do ensino da cultura afro-brasileira nas salas de aula confirmam a existência de diversos desafios que impedem uma educação das relações étnico-raciais efetiva. Esses desafios são correlatos ao ensino da cultura afro-brasileira no contexto pedagógico e estão diretamente relacionados com a estrutura racializada da educação. Além disso, contribuem a escassez de cursos de aperfeiçoamento às profissionais da educação e a precariedade das iniciativas institucionais na implementação de currículos

que promovam a equidade e difundam as manifestações culturais como forma de resgate das raízes históricas brasileiras (Alves, 2018; Garcia, 2019; Ivazaki, 2018).

No âmbito da Universidade de Brasília (UNB) e no contexto local, mencionam-se dissertações que se debruçaram sobre a questão, em especial os estudos de Silva (2014), Araújo (2021) e Marques (2011), que analisam como a educação das relações étnico-raciais se integra na formação das professoras do Distrito Federal. O objetivo da maioria das experiências estudadas é investigar uma educação que combata o racismo. Os resultados principais dessas pesquisas ressaltam a importância de as professoras aplicarem concepções antirracistas em suas salas de aula, além dos desafios ligados à implementação dos Projetos Político-Pedagógicos, especialmente em relação à participação de pessoas dentro e fora da escola (Araújo, 2021; Marques, 2010; Silva, 2013).

No campo dos estudos sociológicos, é bem debatida a ausência de referências intelectuais negras, perpetuando o silenciamento histórico e reforçando demonstrações contínuas da supremacia branca. A feminista e antropóloga Lélia Gonzalez desafia os parâmetros culturais e eurocêntricos da sociedade brasileira ao resgatar a africanidade como uma forma de resistência ao colonialismo e aos ideais de supremacia branca, por meio do pensamento crítico das literaturas que tradicionalmente endossam e promovem a noção de superioridade branca (Gonzalez, 2007).

Com base nesse contexto, apesar de existirem marcos legais e diretrizes educacionais governamentais que prevejam a obrigatoriedade do ensino antirracista, questionou-se se apenas as normativas são suficientes para um ensino inclusivo e que fomente a equidade nos ambientes escolares. Tais inquietações são necessárias para compreender melhor o distanciamento das disposições normativas que buscam a inclusão em relação à realidade das crianças e jovens frequentadoras das escolas do Distrito Federal.

Nesse sentido, o Projeto Mulheres Inspiradoras pode ser visto como resistência aos padrões raciais, ao mostrar como uma experiência pedagógica exitosa pode se contrapor ao racismo, ao destacar e celebrar as histórias, realizações e contribuições de mulheres que pertencem a grupos étnicos historicamente marginalizados. Ao dar visibilidade a essas mulheres e suas conquistas, o projeto desafiou a narrativa dominante, que muitas vezes exclui ou diminui a importância das vozes e experiências dessas comunidades (Silva, 2021). Haja

vista o sucesso recente desse programa (realizado em 2018, encerrado em 2022), pretende-se rastrear possíveis resultados, repercussões ou experiências antirracistas no âmbito dos Centros de Ensino que o implantaram.

Nesse contexto, a questão de pesquisa é esta: as escolas que implantaram o Projeto Mulheres Inspiradoras do Sistema de Educação do Distrito Federal contemplam as diretrizes educacionais de ensino da cultura afro-brasileira ou práticas pedagógicas para contribuir com a diminuição dos padrões raciais colonialistas? Parte-se da hipótese teórica de que a prevalência de padrões etnocêntricos, sexistas e racistas nos Projetos Pedagógicos e currículos dos Centros Educacionais do Distrito Federal está associada à insuficiência das políticas públicas educacionais antirracistas, antissexistas e multiculturais. Resistências a esses padrões, embora expressas por meio de experiências pontuais, podem fazer a diferença na priorização de conteúdos inclusivos e pautados na diversidade social no sistema de educação do DF.

2 OBJETIVOS

Objetivo geral: Analisar se os Projetos Político-Pedagógicos e as experiências docentes dos Centros Educacionais do Distrito Federal que implantaram o Projeto Mulheres Inspiradoras contemplam as diretrizes educacionais de ensino da cultura afro-brasileira em perspectiva crítica, interseccional, multicultural e antirracista.

Os objetivos específicos consistem em:

1. Avaliar se o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das 15 escolas nas quais o Projeto Mulheres Inspiradoras foi implementado incorpora diretrizes educacionais voltadas ao ensino da cultura afro-brasileira;
2. Rastrear possíveis experiências pedagógicas de resistência aos padrões hegemônicos racistas e eurocêntricos na rede de ensino pública do Distrito Federal após a realização do Projeto Mulheres Inspiradoras;
3. Propor recomendações, com base na pesquisa realizada, para o fortalecimento da dimensão antirracista na rede de ensino pública do Distrito Federal, adotando uma abordagem crítica, interseccional e multicultural.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 HEGEMONIA DOS PADRÕES EUROCÊNTRICOS NO ENSINO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A relação do colonialismo com as escolas no Brasil é um tema relevante para compreender o legado histórico que influenciou o sistema educacional do país, em especial das escolas do Distrito Federal. Durante o período colonial, a educação no Brasil foi moldada pelos interesses das metrópoles europeias, principalmente de Portugal, que buscava manter o controle político e cultural sobre as colônias. Como se sabe, a educação durante o período colonial era voltada para a catequização dos povos indígenas e a formação de mão de obra para atender às demandas econômicas da metrópole, como a extração de recursos naturais e a produção agrícola. Esse modelo educacional colonial reproduzia os valores, a língua e a cultura europeia, marginalizando e desvalorizando as culturas e os conhecimentos dos povos nativos. As estruturas educacionais foram influenciadas pelas relações de poder impostas pelo colonialismo, e essas influências persistiram mesmo após a independência do país (Saviani, 2007).

Houve a imposição de valores e conhecimentos europeus nas escolas brasileiras durante o período colonial, e essas práticas moldaram as bases do sistema educacional que ainda se refletem na atualidade. Nota-se que as ideias educacionais e pedagógicas europeias foram adaptadas e reinterpretadas ao longo do tempo, mas muitas vezes mantendo elementos de dominação cultural e desigualdade social (Saviani, 2007), resultando em uma educação que perpetua desigualdades, perpetua estereótipos e exclui outras formas de conhecimento e sabedoria. Há a necessidade de descolonizar o ensino, ou seja, de superar essa hegemonia eurocêntrica e permitir a valorização e inclusão de múltiplas perspectivas culturais. Isso envolve repensar os currículos, reconhecer e incorporar os conhecimentos e experiências das culturas não europeias e promover um diálogo intercultural que reconheça a diversidade e a igualdade de saberes (Quijano, 2005).

No contexto educacional atual, a hegemonia dos padrões eurocêntricos ainda se manifesta na imposição de currículos, metodologias e conteúdos que enfatizam a história, a

cultura e o conhecimento europeu, enquanto marginalizam ou ignoram os conhecimentos e as perspectivas das culturas não europeias (Quijano, 2005).

A crítica de Quijano à hegemonia dos padrões eurocêntricos no ensino é parte de um questionamento mais amplo sobre as estruturas de poder e dominação que se perpetuam por meio da colonialidade, requerendo romper com essas estruturas para alcançar justiça social. A decolonização do ensino é um processo estratégico para dismantelar as estruturas de poder e os padrões eurocêntricos que dominam o campo educacional (Quijano, 2005).

Como argumentado por Paulo Freire, a decolonização do ensino pode igualmente significar uma ruptura com a pedagogia bancária, na qual o conhecimento é transmitido de forma hierárquica e autoritária. Uma vez que a pedagogia libertadora valoriza o diálogo, a participação ativa dos estudantes e a conscientização crítica sobre as realidades sociais, ao enfatizar a importância das experiências e saberes locais, a educação problematizadora fortalece a centralidade das estudantes nos processos de ensino-aprendizagens. Ou seja, essa abordagem pode romper com a imposição de uma perspectiva eurocêntrica e promover a autonomia das pessoas, permitindo a formação das agentes de transformação social por meio da decolonização do ensino. Noutras palavras, exige uma constante reflexão crítica sobre as estruturas de poder e uma revalorização das múltiplas perspectivas e conhecimentos marginalizados historicamente (Freire, 1970).

Por sua vez, na visão de bell hooks, os sistemas educacionais são dominados por uma perspectiva eurocêntrica que marginaliza e desvaloriza conhecimentos, culturas e perspectivas não ocidentais. Para a autora, a forma como a história, literatura, filosofia e outras disciplinas são ensinadas destaca a exclusão de vozes e experiências não europeias. Na realidade brasileira, há uma perpetuação desses padrões eurocêntricos no ensino, resultante na opressão e na desvalorização de estudantes de origens não europeias, bem como na perpetuação de estereótipos e preconceitos. Uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa confronta as estruturas coloniais e os sistemas de dominação que sustentam a hegemonia dos padrões eurocêntricos no ensino. Há grande importância política em valorizar e incorporar perspectivas e conhecimentos de diferentes culturas, reconhecendo a diversidade de experiências e formas de conhecimento (hooks, 2005).

A predominância dos padrões eurocêntricos no sistema educacional não apenas relega as culturas não ocidentais à margem, mas também restringe a compreensão e o crescimento das estudantes de origem branca, privando-as da oportunidade de vivenciar uma educação genuinamente abrangente e inclusiva com aspectos antirracistas, e assim culmina por perpetuar um método colonialista de pensamento.

Há necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize a pluralidade de perspectivas e promova a troca e a aprendizagem mútua entre diferentes culturas, bem como reconheça a importância de desconstruir os padrões de pensamento eurocêntricos e desafiar as estruturas de poder que perpetuam a hegemonia desses padrões no ensino brasileiro. Isso se traduz na ênfase em conteúdos não eurocêntricos nos currículos escolares, na valorização da história, cultura e pensamento de outras culturas e saberes locais, indígenas ou afrodescendentes (hooks, 1994).

Nesse contexto hegemônico nos sistemas de ensino do Brasil, o estudo de Silva (2019) evidencia como as políticas educacionais de ensino no Distrito Federal revelam a supremacia dos paradigmas eurocêntricos em seu currículo acadêmico, repercutindo na construção dos valores, perspectivas e conhecimentos provenientes dessas abordagens educacionais. Além dos padrões eurocêntricos predominantes no cenário nacional, a investigação de Silva (2019) revela as influências da eugenia na disseminação do racismo na sociedade. O estudo aprofunda os fatores que levaram o Estado brasileiro a adotar ideologias marginalizadas em relação à população negra, incluindo a noção de degeneração do indivíduo mestiço, o mito da democracia racial e as diversas manifestações de racismo, seja ele individual, institucional ou cultural, todos desempenhando um papel na normalização do racismo na sociedade brasileira (Silva, 2019).

Por seu turno, pesquisas da Unesco sobre a questão racial, originalmente destinadas a promover a valorização da miscigenação e a coexistência harmoniosa entre diferentes grupos sociais na era moderna, revelam que, em vez de democracia, a discriminação prevaleceu e a harmonia deu lugar ao preconceito (Unesco, 2007). Reconhecer e compreender como as raízes do sistema educacional brasileiro estão conectadas ao período colonial significa promover uma educação equitativa. A superação dessas influências coloniais ainda é um desafio, mas é um passo fundamental para a construção de uma sociedade antirracista.

Nesse mesmo sentido, a educação antirracista não se limita a incluir conteúdos sobre a história e cultura das pessoas negras, mas também se concentra em questionar e desconstruir as hierarquias de poder presentes nas relações educacionais, além da importância de criar espaços de diálogo e escuta ativa, nos quais as estudantes possam compartilhar suas experiências e perspectivas (hooks, 1994).

A realidade racista vivida pelas escolas decorre dos resquícios do pensamento colonial que continuam a afetar os ambientes educacionais. Dessa forma, ao questionar qual é o impacto do colonialismo nas questões raciais desde a idade escolar, buscou-se observar se a abordagem escolhida pelas professoras para conversas nas salas de aula considera a influência da cultura afro-brasileira.

Em contraponto crítico, defende-se a relevância dos movimentos sociais negros para difundir as raízes afro-brasileiras e combater a hegemonia racial branca do colonizador. O combate aos padrões por meio da manifestação cultural é uma forma de resistência antirracista, a exemplo do Projeto Mulheres Inspiradoras, que buscou a força dos movimentos feministas negros por meio da escrita, música e arte, como forma de resistência nas salas de aula.

Para o autor Mário Theodoro (2013), é necessário analisar o dimensionamento dos programas educacionais para evitar que eles não sejam de caráter residual, pois práticas pontuais não combatem o racismo, sendo necessário estender as práticas de inclusão racial e ensino da ancestralidade africana ao cotidiano das salas de aula. Para a escola ser um ambiente antirracista, as crianças e adolescentes precisam aprender por meio de um ensino interseccional, implicando na educação crítica (Collins, 2021).

No contexto da educação escolar do Distrito Federal, para incorporar a diversidade histórica e cultural do Brasil, a cultura africana é abordada na sala de aula superficialmente, sem aprofundar a sua importância na história do Brasil. Durante décadas de lutas, os movimentos e feminismos negros pressionaram o poder público para que medidas que visam amenizar o impacto negativo do colonialismo fossem tomadas (Santos, 2016; Gonzalez, 2007; hooks, 1994).

3.2 RACISMO E SEXISMO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O racismo e o sexismo são problemas presentes na cultura brasileira que também se instauram nas práticas pedagógicas, perpetuando desigualdades e injustiças sociais. A discussão sobre o racismo e o sexismo no cenário nacional remete à interseccionalidade das interações vigentes entre gênero, raça e classe social e seus impactos na experiência individual (Crenshaw, 2002; Gonzalez, 1984). Isso significa que o racismo e o sexismo estão entrelaçados em uma matriz de opressões mutuamente reforçadas, marcadas pela classe social, raça, gênero e geração, resultando em estruturas educacionais que acabam por marginalizar e silenciar vozes femininas, especialmente as negras (hooks, 2005).

A interseccionalidade é um conceito fundamental na teoria feminista que destaca a importância de reconhecer e considerar as múltiplas identidades e experiências das mulheres. A abordagem interseccional permite uma compreensão mais aprofundada das desigualdades, especialmente as raciais, fornecendo uma perspectiva analítica para impulsionar a luta contra a discriminação racial. Por meio da crítica interseccional, é possível redefinir os limites da democracia, representatividade, equidade, justiça e visibilidade, para dismantelar estereótipos arraigados (Crenshaw, 2002; Gonzalez, 1984).

O termo “interseccionalidade” foi cunhado pela acadêmica e ativista Kimberlé Crenshaw (2002). A autora argumenta que as abordagens tradicionais de discriminação racial e de gênero não capturam adequadamente as experiências de mulheres negras, que enfrentam formas únicas e interconectadas de discriminação devido à sua raça e gênero. A interseccionalidade enfatiza a importância de reconhecer as complexas interações entre diferentes sistemas de opressão, como raça, gênero, classe social, orientação sexual, geração, entre outros (Crenshaw, 2002). Em consonância com essa perspectiva, defende-se que as experiências vivenciadas pelas estudantes nas salas de aula, em especial, sobre diversidade de gênero e raça não podem ser compreendidas de maneira isolada, sem observar essas dimensões interconectadas.

Apesar das contribuições teóricas em discussões acerca das desigualdades de gênero e orientação sexual, para Lélia Gonzalez, o mesmo não se aplica às relações de caráter racial. Isso ocorre porque a sociedade está situada em “uma visão de mundo eurocêntrica e

neocolonialista da realidade” (Gonzalez, 1984, p. 135). A perspectiva interseccional possibilita auxiliar na expansão da análise de estudo das desigualdades de raças, para que a visão de racismo parta de uma visão decolonial, à luz da teoria da interseccionalidade, a fim de que seja instrumento de luta contra o problema social da discriminação racial (Crenshaw, 2002).

Ao aplicar a perspectiva interseccional na educação, é possível reconhecer as interconexões entre as identidades e experiências das estudantes, promovendo uma compreensão mais abrangente das desigualdades sociais e das formas de discriminação. Essa abordagem permite desenvolver um ensino antirracista que também aborde questões de gênero, classe social, orientação sexual e outras dimensões da identidade, tornando o ambiente escolar mais inclusivo (hooks, 1994).

Conforme delineado nos conceitos da autora Patricia Hill Collins (2000), a relevância de um ensino interseccional que trabalhe em prol da equidade contribui para o avanço das pautas feministas decoloniais. Contudo, enfrentar os desafios para sua efetiva aplicação e preservação se revela uma tarefa complexa, devido à persistência dos padrões colonialistas e à carência de práticas e estímulos governamentais nas escolas do Brasil e do Distrito Federal.

Os impactos decorrentes da formação colonialista são percebidos até hoje, pois os currículos escolares apresentam uma visão eurocêntrica, fazendo com o que o racismo esteja presente em diversas instituições públicas, inclusive nas escolas do Distrito Federal (Marques, 2010). Essa situação pode ser influenciada pela falta de integração dessa perspectiva nos sistemas educacionais, resultado, em parte, de políticas públicas que não enfatizam suficientemente a relevância dessas abordagens interseccionais (Souza, 2003).

No contexto escolar, as discussões acerca da interseccionalidade contribuem para o feminismo negro, ao abordar as desigualdades subjacentes nas relações sociais, que, por sua vez, são baseadas em relações de poder (Ribeiro, 2018). Por meio da perspectiva interseccional, acadêmicas afrodescendentes realizam análises significativas acerca da experiência da comunidade negra, como mencionado por Collins (2016, p. 100):

[...] uma revisão cuidadosa da emergente literatura feminista negra revela que muitas intelectuais negras, especialmente aquelas em contato com sua marginalidade

em contextos acadêmicos, exploram esse ponto de vista produzindo análises distintas quanto às questões de raça, classe e gênero.

Mesmo que não sejam aparentes, a escritora afirma que a raça, o gênero e a classe social estão presentes em todas as interações sociais e estão interligados e entrelaçados entre si.

Levar em conta a diversidade na nossa construção do conhecimento, no nosso ensino e no nosso dia a dia nos oferece um novo ângulo de visão nas interpretações de realidades pensadas como naturais, normais e “verdadeiras”. Além disso, ver as imagens de masculinidades e feminilidades como simbolismo universal de gênero, ao invés de vê-las como imagens simbólicas que são específicas de raça, classe e gênero, faz com que as experiências de pessoas negras e de mulheres e homens brancos e não privilegiadas sejam invisíveis. Uma maneira de desumanizar uma pessoa ou um grupo é negar-lhes a realidade de suas experiências (Collins, 2015, p. 26).

Essa conjuntura contribui para a constatação de que o Brasil permanece dividido racialmente, evidenciada, por exemplo, nas discrepâncias nos índices de desenvolvimento humano entre a população negra e branca (Carneiro, 2011). No contexto da educação do Distrito Federal, para a promoção da abordagem antirracista nas escolas, as professoras e as estudantes são vozes ativas na construção do pensamento crítico; não é suficiente fornecer uma explicação superficial do conceito de escravidão e do impacto histórico na formação do Brasil. É indicado estabelecer conexões com a realidade social e estimular a reflexão sobre como essas estruturas opressivas persistem até hoje.

É importante abordar essas questões de forma crítica e inclusiva, mediante a necessidade de uma pedagogia que desafie as estruturas de poder e opressão, promovendo a valorização da diversidade. A educação buscará ser um espaço para a construção de uma consciência crítica, incentivando o diálogo e a transformação social, para uma educação antirracista e feminista que combata as desigualdades e promova a valorização da diversidade étnico-racial e de gênero (Davis, 2016).

Para o ensino escolar promover a equidade, em combate aos padrões racistas e sexistas, urge o fortalecimento de políticas públicas que visam assegurar o ensino da história da cultura afro-brasileira, assim como questões de raça e gênero, para promover a equidade,

todavia, existem obstáculos para a sua aplicação nas salas de aula. Nas décadas iniciais do século XX, houve uma evolução substancial das políticas educacionais, dando início à expansão da cultura africana e da que pertencia ao povo brasileiro. Todavia, em razão de as africanidades saírem do padrão e do cotidiano hegemônico, essas iniciativas ainda não impactaram estruturalmente a diminuição da discriminação racial, decorrente da dependência histórica do Brasil do passado escravagista (Santos, 2016).

Foi somente por meio das diretrizes expressas na Constituição Federal de 1988 e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 que se lançaram os alicerces para a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esse marco assinalou o início da integração de temas concernentes às dimensões raciais e de gênero no conteúdo curricular das escolas (Santos, 2016). No entanto, mesmo com essa evolução, a cultura afro-brasileira ainda é vista como diferente e fora do padrão cotidiano das pessoas. Isso destaca a correlação entre o racismo/sexismo e as práticas pedagógicas, sugerindo que a educação, embora tenha avançado na inclusão da cultura africana, não conseguiu minimizar o racismo enraizado na sociedade brasileira desde a época da colonização (Santana, 2018). O racismo e o sexismo estão presentes de maneira mais sutil e implícita em práticas pedagógicas, currículos, materiais didáticos e interações em sala de aula (hooks, 1994).

É importante examinar como essas políticas e diretrizes educacionais são implementadas na prática e se elas abordam questões relacionadas a essas formas de discriminação. Isto é, examinar como e se os conteúdos ensinados nas escolas consideram a diversidade racial e de gênero.

Para auxiliar na garantia da cidadania inclusiva, as diretrizes educacionais se propõem a nortear temas a serem abordados nas salas de aula dos Centros Educacionais. Para isso, além dos componentes curriculares voltados para ciências humanas e exatas, também existem previsões de desafios sociais a serem enfrentados (Santos, 2016).

A presença do racismo e do sexismo na cultura brasileira e nas práticas pedagógicas é uma questão complexa e preocupante que exige reflexão e ação contínua. Ao longo da história, o Brasil foi marcado por relações sociais baseadas em desigualdades raciais e de gênero, o que teve impactos profundos na construção de nossa cultura e na forma como a educação foi estruturada. Apesar de existirem iniciativas do Estado por meio de políticas

públicas, são insuficientes para combater os casos de racismo e diversas formas de desigualdades Svam como resistência aos padrões colonialistas.

3.3 O PROJETO MULHERES INSPIRADORAS COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA

O Projeto Mulheres Inspiradoras iniciou em 2014⁵ visando ressignificar as práticas pedagógicas por meio da leitura e escrita autoral das estudantes, com foco na promoção da equidade étnico-racial e de gênero. Inicialmente desenvolvido no Centro de Ensino Fundamental 12 da Ceilândia-DF, cidade situada na periferia do Distrito Federal, por iniciativa individual da prof.^a Gina Vieira, alcançou 15 escolas públicas do DF após o projeto piloto de ampliação. A experiência foi uma ação pública formalizada pelo acordo de cooperação internacional entre o GDF, o Banco de Desenvolvimento da América Latina (CAF) e a Organização de Estados Ibero-Americanos (OEI) (Vilhena, 2018).

Durante a execução do projeto, houve a necessidade de metodologias participativas para que as estudantes se envolvessem nas propostas pedagógicas. Ou seja, para que saíssem da condição de espectadoras e ouvintes, para que possuíssem condições mais efetivas de aprendizagem, desenvolvimento integral e formação do pensamento crítico. A iniciativa pedagógica tinha como objetivo principal oferecer às estudantes oportunidades de aprendizado que abrangem diversas áreas relacionadas à promoção da equidade entre os gêneros, por meio da exploração de obras literárias escritas por mulheres e da investigação das vidas de mulheres notáveis (Vilhena, 2018).

Alinhado com a discussão apresentada, o programa Mulheres Inspiradoras promoveu conversas acerca de questões de gênero, considerando também as perspectivas interseccionais que abrangem raça e classe social. Buscou também destacar e dar visibilidade às experiências diversas das mulheres, em seus variados contextos e formas de ver o mundo, as quais são ignoradas e silenciadas, especialmente quando essas experiências formam a base da hierarquia

⁵ Pode-se dizer que o programa foi reconhecido como demanda pública por meio do Pregão Eletrônico nº 40/2022-SEDF (96975482), que objetivou a aquisição de acervo bibliográfico para implementação do Programa Mulheres Inspiradoras (PMI), conforme Termo de Referência (95630809), Termo de Adjudicação (99794274) e Termo de Homologação (100209254). Contudo, a Portaria nº 256, de 26 de maio de 2021, que instituiu o respectivo Programa, foi revogada pela Portaria nº 1.036 (98325113), publicada no DODF nº 203, de 27/10/2022.

social. Além disso, o programa se preocupou com o potencial dessas discussões, realizadas nas escolas, para desempenhar um papel significativo na redução de violências e das diversas formas de discriminação (Silva, 2019).

Para estimular a escrita autoral das estudantes, as obras escolhidas para leitura eram de autoras renomadas, tais como Chimamanda Ngozi Adichie, em seu livro *Sejamos todos feministas*, bem como Roxane Gay, em *Má feminista*, que discutem as desigualdades de gênero presentes em diferentes contextos e destacam a necessidade de reconhecer e valorizar o papel das mulheres na sociedade (Vilhena, 2018). O objetivo geral da estratégia consistiu em proporcionar às estudantes situações de aprendizagem por meio de discussões que promovessem a equidade de gênero. Além disso, os objetivos específicos visavam ao letramento crítico por meio da leitura de obras de autoria feminina, inclusive biografias, e discussões que envolvessem a história do Brasil e das diversas formas de desigualdades (Vilhena, 2018).

O letramento crítico é uma abordagem educacional que se concentra na capacidade das estudantes de compreender, analisar, questionar textos e discursos de forma crítica. A perspectiva crítica redireciona para além do pensamento simples e das noções comuns, reconhecendo que cada texto possui uma dimensão cultural e ideológica inerente ao discurso (Souza, 2011).

No âmbito das práticas pedagógicas, foram utilizadas metodologias que estimulam a participação das estudantes, para serem protagonistas do projeto pedagógico. A concepção metodológica da Pedagogia Crítica foi o eixo orientador do trabalho, que se desdobrou em rodas de leitura, seminários, diário de bordo, entrevistas, entre outros (Vilhena, 2018).

A escolha da Pedagogia Crítica como norteadora do Projeto considerou que os discursos desempenham um papel fundamental na construção das realidades nas quais os indivíduos se inserem (Albuquerque, 2015). É a partir dessa premissa que Fairclough (2001, p. 35) argumenta que “é necessário avaliar e contextualizar historicamente o discurso na sala de aula como parte dos processos de luta e mudança social”. Segundo o pesquisador, os discursos não são isentos de influência e têm o poder não apenas de moldar personalidades, relações sociais e crenças, mas também de transformá-las.

Ao longo de sua realização, o projeto compreendeu múltiplas fases. Inicialmente, foi realizado o programa piloto, conduzido pela Professora Gina Vieira, em que as estudantes foram estimuladas a se envolverem com obras literárias de autoras, como *Diário de Anne Frank* (Frank, 1947) e *Malala* (Yousafzai, 2013). Posteriormente, esses materiais foram debatidos em sala de aula, visando encorajar as adolescentes a criarem textos no formato de diários de bordo. Esses registros deveriam espelhar suas experiências e reflexões durante a leitura das obras selecionadas (Vilhena, 2018). Após essa fase de pesquisa e das apresentações orais, foi observado um significativo envolvimento por parte das estudantes na proposta. Foram utilizadas ainda as técnicas de “folder” e “cartaz” para documentar as pesquisas realizadas pelas estudantes, visando criar um meio para disseminar o conhecimento que elas haviam construído (Albuquerque, 2015).

Outra fase do projeto envolveu a condução de entrevistas com quatro mulheres inspiradoras da cidade de Ceilândia. Foram escolhidas mulheres que possuíam algum tipo de ligação com a cidade e que desempenhavam papéis significativos na comunidade. Portanto, foram convidadas as seguintes pessoas, identificadas a seguir: Cristiane Sobral, Creusa Pereira dos Santos Lima, Madalena Torres e Patrícia Melo Pereira (Albuquerque, 2015).

A entrevistada Cristiane Sobral é escritora com livros de poesias e contos publicados, com falas que promovem o fortalecimento da identidade negra e celebram a identidade feminina. A segunda mulher inspiradora levada à escola foi a professora Creusa Pereira, que atuou nas décadas de 1970, 1980 e 1990 como alfabetizadora e nas séries iniciais, em Ceilândia. A terceira mulher inspiradora que as estudantes tiveram a oportunidade de conhecer e entrevistar foi Madalena Torres, que atuou durante anos na Ceilândia militando em favor da Educação de Jovens e Adultos. A quarta mulher inspiradora entrevistada pelas estudantes foi Patrícia Melo Pereira, que passou por diversas dificuldades financeiras durante a sua infância e adolescência e, após conseguir uma bolsa de estudo integral para cursar medicina na Venezuela, está exercendo a profissão de Médica Clínica Geral em Goiânia (Albuquerque, 2015).

Essa etapa foi bastante promissora, uma vez que as estudantes tiveram a oportunidade de reconhecer o impacto das mulheres na sociedade e sua capacidade de realizar contribuições significativas. Destacar as realizações dessas mulheres também serviu como uma forma de

demonstrar às estudantes que é viável superar desafios e ir além das restrições que podem surgir devido à sua posição social ou econômica (Albuquerque, 2015).

Após a condução e a documentação das entrevistas, as estudantes receberam orientações para avançar para a fase de conversão do conteúdo coletado em um texto de sua autoria. Essa fase foi estruturada em múltiplas etapas, quais sejam: familiarização das estudantes com o gênero literário da biografia; escrita de um resumo com os conhecimentos sobre a mulher inspiradora, antes da realização da entrevista; elaboração do roteiro de perguntas para a entrevista. A fase final consistiu na divulgação do conjunto de narrativas elaboradas pelas estudantes, no formato de um livro que apresentou as histórias de mulheres que as inspiraram em suas vidas (Albuquerque, 2015).

Na etapa de ampliação da experiência para o projeto de extensão nas 15 escolas⁶, o tempo previsto para execução foi mais curto, em média 6 meses, o que dificultou o cumprimento de todas as etapas conforme a proposta inicial. Apesar disso, foi de suma importância o conhecimento da proposta com todas as etapas para as professoras fazerem a avaliação do que caberia na sua escola e avaliassem o que poderia ser adaptado à realidade de sua escola/suas estudantes (Vilhena, 2018).

Nesse momento, foi publicada a Portaria 372/2017, que ampliou o projeto em 15 escolas e expandiu sua proposta. Assim, a proposta deixou de ser denominada “Programa Mulheres Inspiradoras”, conforme o piloto conduzido por Gina Vieira, e passou a ser um Projeto. Além disso, houve modificações, como a reformulação das obras utilizadas, que passaram a incluir *Um verso e meio*, de Meimei Bastos, *Metade cara, metade máscara*, de Eliane Potiguara, *A outra face: história de uma garota afegã*, de Deborah Ellis, *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, e *A mulher de pés descalços*, de Scholastique Mukasonga, visando enriquecer o currículo escolar.

O projeto partiu da compreensão de que os conhecimentos abordados na escola não dialogam com a realidade vivida pelas estudantes. Ao discutirmos sobre o racismo na idade

⁶ A Portaria 372/2019 lista as 15 escolas incluídas na ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras, a saber: Regional da Ceilândia: CEF 31, CEF 34, CED 07, CED Incra 09, CEM 12, CEF 14, CILC; Regional do Gama: CEF 01, CEF 15; Regional do Plano Piloto/Cruzeiro: CESAS, CEAN; Regional do Núcleo Bandeirante: CEM 01 Riacho Fundo; Regional de Samambaia: CEM 414; Regional de Taguatinga: CED 07, CEMAB (Distrito Federal, 2019).

escolar, são observadas as circunstâncias vividas pelas estudantes e o papel decisivo da docente no processo educativo. A escola tem grande importância para colaborar com o combate às desigualdades sociais, de gênero e raça, por meio do exercício e reflexão participativa, centrado na realidade das crianças e adolescentes (Vilhena, 2018).

Em suma, o projeto foi uma iniciativa que visou destacar e celebrar as conquistas, contribuições e histórias de mulheres notáveis em diversas áreas. Por meio de exposições, palestras, *workshops* e outros eventos, o projeto visou inspirar crianças e jovens a partir da trajetória de mulheres da sua realidade, até então invisibilizadas, e empoderar as pessoas, em especial, as mulheres. Ao fornecer modelos positivos de referência e promover a equidade de gênero, a abordagem do projeto se fundamenta em estudos e pesquisas acadêmicas sobre as questões de gênero e sua importância para o avanço da cidadania ativa na educação de meninas e meninos.

As contribuições e potencialidades decorrentes do projeto implementado foram além da dimensão escolar, expandindo a ideais que promovem a equidade em diversas esferas. Ademais, ressalta-se que o programa também consistiu na formação profissional das professoras na EAP. Acerca do término do projeto, a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do GDF informou que houve o cancelamento do curso pela baixa procura⁷.

Durante um programa de treinamento no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), as discussões sobre o papel e a importância das mulheres na história proporcionaram às docentes novas maneiras de enxergar sua cultura local. O enfrentamento da realidade racista vivida pelas escolas exige um esforço coletivo, envolvendo educadoras, gestoras, estudantes, famílias e toda a sociedade. Resta saber, nos rastros deixados pelo Mulheres Inspiradoras, em que medida a experiência repercutiu positivamente na educação antirracista das 15 escolas envolvidas no projeto.

⁷ Conforme informações obtidas, o curso ofertado no ano de 2022 obteve uma procura bem abaixo da média, e a temática “Mulheres Inspiradoras” obteve apenas 04 (quatro) matrículas inscritas (SEEDF, 2022). Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/programa-mulheres-inspiradoras-2/.df>. Acesso em: 7 set. 2023.

3.4 O PROJETO MULHERES INSPIRADORAS COMO POLÍTICA PÚBLICA?

A interseção entre os movimentos sociais e as políticas públicas destaca a dinâmica entre a mobilização da sociedade civil e a resposta do Estado, evidenciando a relevância do engajamento cívico na condução das agendas governamentais. A compreensão das políticas públicas exige uma análise que integre os movimentos sociais como agentes ativos na definição das demandas, bem como a interdependência desses elementos na conformação das ações públicas no cenário brasileiro (Carlos; Dowbor; Albuquerque, 2021).

Nesse contexto, a análise do Projeto Mulheres Inspiradoras como uma iniciativa política pública se torna particularmente relevante. A iniciativa de transformar o projeto em um programa público em 2018, com a implementação em 15 escolas por meio da Portaria nº 372, revogada logo após pela Portaria nº 1.036, de 26 de outubro de 2022, ilustra a complexidade e os desafios enfrentados. A ausência de continuidade e a efetividade dos resultados suscitam questionamentos importantes: o projeto foi uma política pública ou sua visibilidade foi apenas um reflexo de estratégias midiáticas momentâneas? Quais fatores contribuíram para que ele não avançasse? Sem pretensão de esgotar o tema, essas questões serão debatidas à luz da literatura existente, com o objetivo de problematizá-las criticamente.

Para avaliar se o Projeto Mulheres Inspiradoras pode ser considerado uma política pública é importante entender o conceito de políticas e problemas públicos. Embora haja controvérsias, Thomas Dye (2013) define políticas públicas como “tudo aquilo que os governos escolhem fazer ou não fazer”. Questionamentos surgem, no entanto, se a inação de governos pode ser considerada política ou prevaricação do poder público, passível de contestações jurídicas e mobilizações sociais. Harold Lasswell (1951), pioneiro nos estudos de políticas públicas, sugere que essas políticas envolvem aplicar recursos públicos para atender a necessidades coletivas. Quanto ao conceito de problema público, refere-se às questões que afetam um número significativo de pessoas, sendo reconhecidas pela sociedade como merecedoras de intervenção governamental (Lasswell, 1951).

A compreensão das políticas públicas exige uma análise que integre os movimentos sociais como agentes ativos na definição das demandas, bem como a interdependência desses elementos na conformação das ações públicas no cenário brasileiro. No contexto das ciências

políticas, uma política pública pode ser entendida como o conjunto de decisões e ações tomadas por governos, para solucionar problemas públicos identificados como prioritários pela sociedade ou pelo próprio Estado. Essa definição envolve não apenas a formulação de estratégias e objetivos, mas também a implementação e avaliação contínua dessas políticas, aspectos essenciais para assegurar a eficácia das soluções propostas (Marques, 2018).

Aplicando essas perspectivas ao Projeto Mulheres Inspiradoras, observa-se que a iniciativa, aparentemente, visava resolver problemas públicos específicos relacionados à promoção da equidade de gênero e raça nas escolas. A transformação do projeto em uma ação pública, por meio da Portaria nº 372, de 2017, poderia exemplificar o processo de formulação de políticas públicas, em que o problema foi identificado e uma solução foi implementada. No entanto, a revogação posterior da portaria e a descontinuidade do projeto refletem as fragilidades na implementação e sustentação, evidenciando a insuficiência de um suporte institucional contínuo e de uma mobilização social ativa que mantivesse a ação (Marques, 2018).

A análise das políticas públicas também se relaciona ao papel do Estado e da participação social na reivindicação de direitos. Secchi (2013) afirma que as políticas públicas são processos contínuos e dinâmicos, envolvendo múltiplos atores, como governo, ONGs, grupos de interesse e cidadãos. Souza (2006) complementa que a participação social fortalece a democracia, promove a transparência e a *accountability* e contribui para a criação de políticas mais justas e eficazes.

No caso do Projeto Mulheres Inspiradoras, podemos aplicar ainda o ciclo de políticas de Jann e Wegrich (2007), que divide o processo em etapas como agenda *setting*, formulação, implementação e avaliação. Embora o modelo seja criticado por sua linearidade (Marques, 2010), ele serve como uma proposta heurística para compreender a trajetória das políticas públicas. Nesse sentido, podemos dizer que, desde a concepção até a avaliação final, o projeto enfrentou desafios, como a incipiência ou ausência de pressão dos movimentos sociais para garantia da continuidade. A abordagem do ciclo de políticas permite ainda identificar em que estágio uma política se encontra e quais desafios são específicos de cada fase. No caso do Projeto Mulheres Inspiradoras, a análise revela que o projeto passou por essas etapas, desde a

concepção e implementação piloto, sem, contudo, ser avaliado pelo poder público⁸ (Jann; Wegrich, 2007).

A análise também pode ser enriquecida pelo modelo de múltiplos fluxos de John Kingdon (2014), que destaca a confluência dos fluxos de problemas, soluções e contextos políticos como fatores cruciais para a emergência de políticas públicas. No contexto do Mulheres Inspiradoras, a visibilidade crescente das questões de equidade de gênero e raça, exponenciadas pela mídia, contribuiu para sua aceitação inicial. No entanto, a dependência de uma janela de oportunidade temporária, sem o devido suporte institucional, comprometeu sua sustentabilidade.

Segundo Kingdon, a confluência de fluxos de problemas, soluções e contextos políticos é essencial para a emergência e manutenção das políticas. No caso do Projeto Mulheres Inspiradoras, a ausência de experiências prévias e de uma base institucional sólida no Distrito Federal representou uma fragilidade significativa. Sem uma institucionalidade preexistente para dar suporte e continuidade ao projeto, sua sustentabilidade foi comprometida, refletindo a necessidade de uma base institucional mais robusta para garantir a implementação e a longevidade de iniciativas políticas (Kingdon, 2014).

A análise dos fatores que contribuíram para o sucesso inicial do projeto e das dificuldades encontradas para sua continuidade destaca a importância da mídia na formação da opinião pública e influência no contexto político. Embora o projeto tenha sido bem-sucedido em sua fase inicial, a falta de uma estratégia de sustentabilidade e a dependência excessiva de apoio político foram desafios críticos. A teoria dos grupos de

⁸ A experiência do Projeto Mulheres Inspiradoras gerou um conjunto de estudos e publicações que exploram a eficácia e as abordagens inovadoras da iniciativa. Destacam-se, entre esses estudos, o trabalho de Dias e Albuquerque (2018), que analisa o impacto do projeto no contexto educacional e social, e o estudo de Silva, Cardoso e Venera (2020), que investiga a aplicação do projeto em outras áreas do conhecimento, como História e Direitos Humanos.

DIAS, Juliana de Freitas; ALBUQUERQUE, Gina Vieira Ponte de. Projeto Mulheres Inspiradoras. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 19, n. 3, p. 5-6, 2018. DOI: 10.26512/les.v19i3.18633. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/18633/19472>. Acesso em: 9 set. 2024.

SILVA, Felipe Rodrigues da; CARDOSO, Ana Gabriela; VENERA, Raquel Alvarenga Sena. Ensino de História, PIBID e Direitos Humanos: A experiência do projeto “Mulheres Incríveis”. **Grupo de Reflexão Docente n. 2** – Aprendizagem Histórica e Docência: travessias formativas, saberes profissionais e experiências didático-históricas. [s.l.], [2020]. Disponível em: https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epoh2020/1605138278_ARQUIVO_d75519c8aec6fa94492037ee1ae56834.pdf. Acesso em: 9 set. 2024.

interesse, conforme Lowi (1979), sugere que a influência de diferentes grupos pode moldar as políticas públicas. No caso do Mulheres Inspiradoras, a ausência de pressão contínua de movimentos sociais e a resistência cultural e institucional no sistema educacional foram obstáculos significativos para a continuidade e expansão do projeto.

A literatura sobre políticas públicas, conforme Marques (2010), destaca que a implementação eficaz não depende apenas de sua formulação inicial, mas também de sua capacidade de adaptação às mudanças no contexto político e social e de sua avaliação contínua. No caso do Projeto Mulheres Inspiradoras, a falta de uma estrutura de apoio contínuo, aliada à ausência de uma mobilização social persistente, resultou na fragilidade e descontinuidade do projeto. Esse cenário ilustra bem as complexidades envolvidas na transformação de uma iniciativa bem-sucedida em um programa institucionalizado e sustentável, para que iniciativas semelhantes se consolidem como políticas públicas, tudo isso aliado ao poder de pressão da sociedade na vocalização de suas demandas, requisito ausente no caso do Mulheres Inspiradoras. Esses elementos são cruciais para garantir que as políticas públicas possam se adaptar e responder efetivamente às necessidades da sociedade (Marques, 2010).

Decerto, a formação de professores na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAP) e a transformação do projeto piloto em um Programa para 15 escolas são indicativos do sucesso inicial e do reconhecimento do projeto. A colaboração com a CAF e a OEI exemplifica como parcerias internacionais podem fornecer suporte técnico e financeiro, ampliando o alcance da iniciativa. No entanto, a descontinuidade do projeto evidencia fragilidades estruturais e operacionais; a falta de uma estratégia de sustentabilidade e a dependência excessiva de apoio político foram questões críticas que limitaram a continuidade do projeto. A teoria dos grupos de interesse proposta por Lowi (1979) e o conceito de janelas de oportunidade de Kingdon (2014) são úteis para entender essas dinâmicas, bem como para refletir sobre a necessidade de estratégias mais robustas para garantir políticas públicas estruturantes.

Do exposto e situado no contexto das políticas públicas, o Projeto Mulheres Inspiradoras representou uma iniciativa significativa de resistência aos padrões eurocêntricos, promovendo a valorização de figuras femininas e afro-brasileiras, com estímulo de um

ambiente escolar mais inclusivo e equitativo. No entanto, para que tais iniciativas se consolidem como políticas públicas, é fundamental haver um compromisso contínuo do Estado em termos de alocação de recursos, planejamento estratégico e suporte institucional. Apesar de a proposta ter se destacado como uma estratégia importante na educação e promoção da equidade de gênero e raça, o processo de criação e implementação do programa, inspirado pela mobilização original da professora Gina Vieira, desempenhou um papel importante ao fomentar a criação de programas voltados para a promoção da equidade (Araújo; Rodrigues, 2017a).

Esse cenário ilustra o desafio de transformar uma iniciativa bem-sucedida em um programa institucionalizado. Além disso, a análise sob a perspectiva do ciclo de políticas de Jann e Wegrich (2007) revela que o Projeto Mulheres Inspiradoras enfrentou obstáculos significativos em diversas etapas do processo, particularmente na fase de implementação e avaliação.

4 METODOLOGIA

Tratou-se de uma pesquisa de métodos mistos, uma vez que adota muitos pontos de vista e procedimentos sobre o objeto, contemplando as características essenciais da combinação, quais sejam: coleta de dados qualitativos e quantitativos; uso de ambos os procedimentos num mesmo estudo; triangulação de dados e métodos. A investigação mista foi do tipo sequencial exploratório, com realização de pesquisa qualitativa, seguida da quantitativa (Creswell; Clark, 2013).

No escopo da presente pesquisa, a escolha do Distrito Federal como cenário do estudo baseou-se no fato de ter sido o local em que houve a implementação e a execução do Projeto Mulheres Inspiradoras, no período de 2017 a 2021. Também por ser uma região com diversidade de escolas e instituições de ensino, além de uma população heterogênea em termos de origem étnico-racial, o que possibilitou a investigação das práticas e experiências relacionadas à incorporação das diretrizes educacionais de ensino da cultura afro-brasileira em perspectiva crítica, interseccional, multicultural e antirracista⁹.

O delineamento do estudo ocorreu em duas etapas, descritas a seguir: a primeira consistiu na análise de documento dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das 15 escolas participantes do Mulheres Inspiradoras, bem como dos livros indicados no projeto; a segunda consistiu no rastreamento de eventuais experiências antidiscriminatórias e práticas de resistência que pudessem ter se originado com o Mulheres Inspiradoras, por meio de aplicação de questionário às participantes (docentes e supervisoras de ensino da SEEDF) do projeto.

⁹ As Regionais de Ensino do Distrito Federal (DF) são unidades administrativas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), responsáveis pela gestão e supervisão das atividades escolares em suas respectivas áreas de abrangência. Essas regionais têm a função de descentralizar a administração da educação, garantindo que as escolas tenham suporte para o planejamento pedagógico, administrativo e financeiro, além de assegurar o cumprimento das diretrizes educacionais estabelecidas pelo governo. Atualmente, o DF conta com 14 Regionais de Ensino, cada uma responsável por uma área geográfica específica, que pode englobar várias cidades ou regiões administrativas. O Projeto Mulheres Inspiradoras foi implementado em sete regiões do Distrito Federal, abrangendo centros de ensino localizados nas Regionais de Ceilândia, Gama, Plano Piloto/Cruzeiro, Núcleo Bandeirante, Samambaia e Taguatinga.

4.1 ETAPA 1 – ANÁLISE DAS DIRETRIZES DO ENSINO DA CULTURA AFRO NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS E DOS LIVROS INDICADOS NO PROJETO

Foi realizada análise dos Projetos Político-Pedagógicos das 15 escolas participantes do Mulheres Inspiradoras, conforme a listagem a seguir, extraída da Portaria 372/2017¹⁰, que ampliou o programa (Distrito Federal, 2019): Regional de Ceilândia: CEF 31, CEF 34, CED 07, CED Incra 09, CEM 12, CEF 14, CILC; Regional do Gama: CEF 01, CEF 15; Regional do Plano Piloto/Cruzeiro: CESAS, CEAN; Regional do Núcleo Bandeirante: CEM 01 Riacho Fundo; Regional de Samambaia: CEM 414; Regional de Taguatinga: CED 07, CEMAB¹¹.

O levantamento das Diretrizes Educacionais das escolas foi obtido por consulta ao sítio eletrônico da Secretaria de Educação do Distrito Federal, visto que os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) estão disponíveis no *site*: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-projetos-pedagogicos-das-escolas/>. Foi realizada a análise dos PPPs por se tratar do documento norteador da escola, com as suas diretrizes, especificidades regionais, planos e prioridades para o desenvolvimento do ensino na instituição. Dessa forma, o documento prevê a inserção de assuntos relacionados com Direitos Humanos nas instituições, situando as prioridades da escola diante das questões sociais enfrentadas pela comunidade (Guedes *et al.*, 2017).

Tendo em vista que o PPP é o documento que dispõe sobre as prioridades de ensino das escolas, a análise documental mapeou a organização curricular da unidade escolar, com os seguintes objetivos: averiguar se houve previsão de práticas de ensino da cultura

¹⁰ SEEDF. Portaria n.º 372, de 31 de agosto de 2017. Institui o Comitê Gestor de Execução do Programa de ampliação das áreas de abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 4 set. 2017. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/9abf7c1971a747398f813d54845d929f/Portaria_372_31_08_2017.html. Acesso em: 10 out. 2024.

¹¹ Na Regional de Ceilândia, os centros de ensino são o Centro de Ensino Fundamental 31, o Centro de Ensino Fundamental 34, o Centro de Ensino Destacado 07, o Centro de Ensino Destacado Incra 09, o Centro de Ensino Médio 12, o Centro de Ensino Fundamental 14 e o Centro Integrado de Línguas e Culturas. Na Regional do Gama, os centros de ensino são o Centro de Ensino Fundamental 01 e o Centro de Ensino Fundamental 15. Na Regional do Plano Piloto/Cruzeiro, encontramos o Centro de Ensino São Agostinho e o Centro de Ensino de Aplicação da Universidade de Brasília. Na Regional do Núcleo Bandeirante, está o Centro de Ensino Médio 01 Riacho Fundo. Na Regional de Samambaia, há o Centro de Ensino Médio 414. Na Regional de Taguatinga, os centros de ensino são o Centro de Educação 07 (CED 07) e o Centro de Ensino Médio Ave Branca (CEMAB).

afro-brasileira nas salas de aula ou em atividades extraclasse; analisar possível aplicação dos temas transversais com foco na formação cidadã, política, social e ética, por meio das atividades e ações de extensão previstas.

Para essa pesquisa, foram observadas as disposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) acerca da elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas, ampliados como Temas Contemporâneos Transversais, estando contemplados nos respectivos PPPs (Brasil, 2017). Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹², os Temas Transversais foram distribuídos em seis macroáreas temáticas, a saber: Meio Ambiente; Economia; Saúde; Cidadania e Civismo; Multiculturalismo; e Ciência e Tecnologia.

No escopo do presente estudo, foi analisada a macroárea temática “Multiculturalismo”, por englobar questões relacionadas à diversidade cultural e à educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras (Brasil, 2017). Após a identificação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das 15 escolas participantes, realizou-se um mapeamento das disposições relacionadas ao tema transversal do multiculturalismo. O objetivo foi verificar a presença e a aplicação de normativas de ensino das matrizes afro-brasileiras nas salas de aula e em atividades extracurriculares. A análise documental concentrou-se em averiguar se existiam orientações específicas sobre o ensino da cultura afro-brasileira na matriz curricular de disciplinas como História, Geografia, Português, entre outras. Foram examinadas, ainda, as referências bibliográficas que promoviam o pensamento crítico, especialmente das autoras negras indicadas pelo Mulheres Inspiradoras. Essa etapa visou identificar rastros de ações antirracistas e/ou anticolonialistas contempladas nas diretrizes dos documentos oficiais das escolas.

Para orientar a análise dos documentos referentes ao Centro de Ensino da SEEDF, foram estabelecidas questões norteadoras para mapear a organização curricular da unidade

¹² A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo criado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil que define os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que todos os alunos devem atingir ao longo da educação básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio, serve como uma referência para a elaboração dos currículos das escolas e estabelece um padrão nacional de qualidade para a educação.
BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

escolar e verificar a implementação de práticas educacionais relacionadas à cultura afro-brasileira. As seguintes perguntas orientaram a investigação dos documentos: 1- ENSINO: Há previsão de práticas de ensino da cultura afro-brasileira nas salas de aula ou em atividades extraclasse? Onde e como isso é mencionado? 2- EXTENSÃO: Quais são as atividades e ações de extensão previstas com o enfoque MULTICULTURALISMO? 3- REFERÊNCIAS: Há menção das referências bibliográficas que fomentam o pensamento crítico feminista e antirracista? Há indicação dos livros do projeto Mulheres? Há rastros de ações antirracistas ou anticolonialistas? Os livros utilizados nas aulas de literatura são voltados para o ensino da cultura afro-brasileira? 4- RASTROS: Após o encerramento do Programa, quais estratégias foram tomadas para combater o racismo? Há rastros de diretrizes que promovam a equidade e o combate às desigualdades?

A análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas participantes do Projeto Mulheres Inspiradoras foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme Minayo (2001). Essa técnica permitiu a extração de categorias empíricas a partir da análise dos documentos, visando identificar práticas relacionadas ao ensino da cultura afro-brasileira e à promoção do multiculturalismo nas escolas. Cada documento foi analisado conforme as perguntas norteadoras. Em seguida, procedemos à leitura flutuante do material das análises, com síntese dos trechos e temáticas que se repetiram. Essa técnica permitiu a extração das categorias empíricas a partir dos resultados, da presença ou ausência de atividades voltadas ao ensino da cultura afro-brasileira, bem como da adoção de abordagens pedagógicas antirracistas. A partir das análises dos PPPs, emergiram, então, as seguintes categorias empíricas: “Práticas associadas ao Dia da Consciência Negra”; “Presença de abordagens inovadoras pontuais”; “Indícios de ensino antirracista estruturante” e “Ausência de referências ao ensino da cultura afro-brasileira”. Essas categorias possibilitaram a compreensão das diferentes abordagens da temática racial nas escolas analisadas, em consonância com os dados obtidos e a metodologia aplicada (Minayo, 2001).

Os trechos dos PPPs foram organizados segundo cada categoria correspondente, como forma de comprovação da classificação realizada. Essa forma de síntese e categorização permitiu a contagem e a distribuição das ocorrências em cada categoria, cujos percentuais foram apresentados no quadro de resultados, para efeitos de maior clareza e objetivação

esquemática. Esse processo foi alinhado com os procedimentos da pesquisa qualitativa descritos por Minayo (2001).

Paralelamente à análise das diretrizes norteadoras do ensino no Distrito Federal, foi realizada uma análise cruzada dos PPPs com as obras literárias indicadas para aquisição pelo Programa Mulheres Inspiradoras nas escolas. As obras analisadas foram: 1- *Um verso e meio*, de Meimei Bastos (Bastos, 2017); 2- *Metade cara, metade máscara*, de Eliane Potiguara (Potiguara, 2019); 3- *A outra face: história de uma garota afegã*, de Deborah Ellis (Ellis, 2012); 4- *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo (Evaristo, 2003); e 5- *A mulher de pés descalços*, de Scholastique Mukasonga (Mukasonga, 2017). A escolha dessas obras se justifica pelo fato de serem as adquiridas pelo Governo do Distrito Federal (GDF) para repasse às escolas, portanto teoricamente estão disponíveis para utilização pelas docentes. Embora os livros do programa piloto tenham sido diferentes, a seleção atual reflete essas aquisições e o encaminhamento dessas obras pelo poder público para as instituições participantes.

Essa análise investigou a consonância entre a literatura indicada no Projeto e as propostas multiculturais dos PPPs. Ou seja, verificou-se se as obras literárias indicadas pelo Programa Mulheres Inspiradoras estão alinhadas com as propostas multiculturais das escolas. Especificamente, o objetivo foi verificar se os temas e abordagens das obras – que tratam de diferentes culturas, identidades e experiências de vida – correspondem às diretrizes para promover uma educação equitativa. Para sistematização da análise das obras literárias, foram elaboradas fichas de leitura. O instrumento visou examinar a conexão de cada obra com o ensino da cultura afro-brasileira, a aplicabilidade das obras nas salas de aula e a relevância para o desenvolvimento de discussões sobre racismo, colonialismo e questões de gênero. As resenhas para cada obra contemplaram os seguintes aspectos:

FICHA DE LEITURA CRÍTICA, ANTIRRACISTA E FEMINISTA:

1. **síntese da obra:** identificação dos temas centrais e principais enfoques da narrativa;
2. **conexão com o ensino da cultura afro-brasileira:** avaliação da relevância da obra para discussão e ensino da cultura afro-brasileira, incluindo aspectos de resistência e racismo. Análise da perspectiva de gênero;

3. **possibilidade de utilização no ensino antirracista e feminista:** aplicabilidade da obra em diferentes disciplinas e contextos pedagógicos, considerando sua capacidade de promover discussões e reflexões interseccionais de raça, gênero, classe e geração.

A partir dos dados levantados nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas e no acervo bibliográfico indicado pelo do Projeto Mulheres Inspiradoras, foram elaboradas recomendações específicas para a possível adoção das obras analisadas na base curricular. Cada obra foi cuidadosamente examinada, correlacionando-a com o ensino da cultura afro-brasileira e feminista, visando enriquecer o conteúdo educacional e promover uma educação mais inclusiva e sensível às diversas vozes e experiências culturais presentes na sociedade brasileira. Pode-se dizer que esse constitui um dos produtos tecnológicos da investigação para o cenário das escolas do DF analisado, haja vista seu caráter aplicável. Ou seja, o produto elaborado pode ser visto como guias de leituras críticas a serem experimentados e/ou aperfeiçoados pelas docentes.

4.2 ETAPA 2 – RASTREAMENTO DE EXPERIÊNCIAS ANTIDISCRIMINATÓRIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE RESISTÊNCIA ENTRE AS DOCENTES

Durante a primeira etapa do processo metodológico, conforme delineado nos objetivos da pesquisa, foi realizada uma análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das 15 escolas participantes do Mulheres Inspiradoras para verificar a incorporação de diretrizes educacionais voltadas ao ensino da cultura afro-brasileira. A análise inicial dos PPPs revelou a necessidade de uma investigação mais profunda sobre como as diretrizes estabelecidas foram implementadas na prática pedagógica das docentes. Para isso, optou-se pela elaboração de um questionário que visava explorar questões específicas que não foram suficientemente evidenciadas na análise documental e bibliográfica.

Para a segunda etapa, foi adotado o método de estudo de caso, conforme abordado por Yin (2003). O estudo de caso é uma metodologia que permite uma análise detalhada e abrangente de uma ou mais instituições, cenários ou indivíduos para compreender fenômenos complexos em seu contexto real. Esse método foi particularmente adequado para esta

pesquisa, ao permitir mapear a aplicação do Projeto Mulheres Inspiradoras nas escolas e entre as docentes participantes, aprofundando a análise das experiências pedagógicas e das respostas às diretrizes curriculares (Yin, 2005). Dessa forma, o contato direto com aquelas docentes que participaram da experiência permitiu rastrear possíveis experiências pedagógicas de resistência aos padrões hegemônicos racistas e eurocêntricos na rede de ensino pública do Distrito Federal após a realização do Projeto Mulheres Inspiradoras. O método de estudo de caso foi escolhido para a pesquisa devido à sua capacidade de fornecer uma análise aprofundada e contextualizada da implementação do Projeto Mulheres Inspiradoras nas escolas. Para complementar essa abordagem detalhada e explorar as experiências das docentes em maior profundidade, a aplicação de um questionário quantitativo se revelou uma ferramenta essencial.

Para isso, foi utilizado um questionário para rastrear experiências pedagógicas de resistência aos padrões hegemônicos racistas e eurocêntricos e para avaliar a percepção das docentes sobre o curso oferecido pelo projeto. Os objetivos específicos dessa etapa foram caracterizar o perfil das docentes, analisar suas percepções sobre o Projeto Mulheres Inspiradoras e identificar possíveis experiências de resistência e impactos duradouros na prática pedagógica.

A elaboração do questionário seguiu a abordagem metodológica proposta por Sampieri, Collado e Lucio (2013). Consoante os autores, o uso de uma matriz é fundamental para a construção do instrumento de pesquisa, com vistas a garantir que seja coerente com os objetivos investigativos. Embora a técnica seja utilizada principalmente em estudos quantitativos que requerem validação de instrumentos de medida, o uso em pesquisas qualitativas e mistas auxilia no melhor delineamento das questões e do escopo avaliativo. Nesse sentido, os autores propõem que a mencionada matriz parta dos objetivos da pesquisa, a partir dos quais se definem as categorias e subcategorias (nesse estudo, dimensões ou conceitos; não utilizamos subdimensões), variáveis (atributos relacionados aos constructos teóricos delimitados) e indicadores de avaliação, a partir dos quais se derivam os itens. Os autores recomendam ainda o exame da literatura para adaptação de questões validadas noutros estudos ao questionário em construção.

Para a presente investigação, adaptamos a matriz de questionário de Sampieri, Collado e Lucio (2013) para as seguintes fases inter-relacionadas: definição dos objetivos, das dimensões ou conceitos, das variáveis, dos indicadores e, finalmente, dos itens. Com base no objetivo do questionário, as dimensões/conceitos se referem às temáticas ou recortes gerais a serem analisadas, a partir das quais descrevemos as variáveis, ou seja, características relacionadas ou que influenciam os conceitos/dimensões elaborados. Com base nas variáveis, definimos os indicadores, isto é, o que pretendíamos medir com a variável, que depois foram reescritos sob a forma de itens. Com base nesse percurso, os objetivos e respectivos conceitos/dimensões do questionário elaborado estão descritos no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Definição de objetivos e dimensões do questionário para rastrear práticas de resistência das docentes participantes do Mulheres Inspiradoras. Brasília-DF, setembro, 2024

OBJETIVOS DO QUESTIONÁRIO	DIMENSÕES/CONCEITOS
Caracterizar o perfil da docente em relação a gênero, raça, faixa etária, escolaridade e experiência profissional	Perfil docente: Esta dimensão visa caracterizar o gênero, a raça, a faixa etária, escolaridade, formação prévia com as temáticas da cultura afro e feminismo, disciplinas lecionadas e tempo de docência das participantes.
Analisar a percepção da docente em relação ao curso do Projeto Mulheres Inspiradoras	Percepção sobre o Projeto Mulheres Inspiradoras: Nesta dimensão, foram abordadas questões relacionadas à participação das docentes no projeto, a avaliação do curso de formação oferecido, bem como a relevância do curso para o ensino da cultura afro-brasileira, além de aspectos relacionados aos temas antirracistas e feministas.
Rastrear possíveis experiências de resistência aos padrões hegemônicos racistas e eurocêntricos na prática pedagógica das docentes	Experiências de resistência e continuidade: Esta dimensão visou identificar possíveis experiências de resistência aos padrões hegemônicos racistas e eurocêntricos na prática pedagógica das docentes. Também incluiu a avaliação da continuidade do projeto e a incorporação das práticas promovidas pelo Mulheres Inspiradoras nas práticas educacionais das escolas. Questões sobre a reformulação dos livros didáticos e ações de políticas públicas também foram contempladas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Uma vez definidas as dimensões/conceitos do questionário, derivamos as variáveis e indicadores de avaliação, da seguinte forma: **a- Perfil docente:** **a.1-** variáveis: sexo; idade; gênero; raça; escolaridade; experiência na docência; **a.2-** indicadores: número de homens participantes; número de mulheres participantes; faixa etária preponderante; número de homens negros; número de mulheres negras; número de pessoas que tiveram contato com temas da cultura afro-brasileira durante a formação; tempo médio de experiência profissional na rede pública do DF; **b- Percepção em relação ao projeto mulheres inspiradoras:** **b.1-** variáveis: curso de formação do projeto; conteúdo em relação às práticas antirracistas e feministas; aplicabilidade em sala de aula; contato com os livros indicados; **b.2-** indicadores: número de pessoas que fizeram o curso do projeto; motivos para não participação no curso; avaliação da relevância do curso para o ensino da cultura afro-brasileira; aprendizados em relação aos temas da cultura afro-brasileira, antirracista e feminista; aplicabilidade dos temas do curso à experiência docente; **c- Rastros de experiências antirracistas:** **c.1-** variáveis: continuidade do projeto; experiência docente no ensino antirracista; reformulação dos livros didáticos; ações de políticas públicas para o ensino antirracista; **c.2-** indicadores: número de escolas que continuam com o ensino da cultura afro-brasileira após o encerramento da política pública; avaliação do Projeto Mulheres Inspiradoras; estratégias e ações de políticas públicas para promover o ensino antirracista e feminista; “rastros” do Projeto Mulheres Inspiradoras nas práticas docentes. Finalmente, os itens do questionário foram elaborados com base nessas variáveis e indicadores definidos. Sempre que possível, seguimos a recomendação da alternância entre afirmativas positivas e negativas para avaliação pelas respondentes, para evitar eventuais induções de resultados (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

O questionário foi estruturado com perguntas abertas e fechadas. Para as perguntas fechadas, utilizamos a escala Likert, desenvolvida por Rensis Likert, de cinco pontos (5- concordo totalmente; 4- concordo parcialmente; 3- indiferente; 2- discordo parcialmente; 1- discordo totalmente). A escolha dos itens da escala Likert foi baseada nos objetivos específicos da pesquisa e na necessidade de capturar diferentes dimensões da experiência dos participantes, como a relevância dos conteúdos discutidos no curso, a eficácia das estratégias para lidar com questões de discriminação racial e a aplicação dos temas na prática docente (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

A utilização da escala Likert no questionário proporcionou uma gradação da concordância ou discordância, permitindo uma análise abrangente das percepções e práticas das docentes. Isso facilitou a compreensão do projeto nas práticas pedagógicas e ajudou a identificar a aplicação de práticas antirracistas e feministas nas escolas participantes. O quadro detalhado das dimensões e variáveis, bem como o questionário completo, estão disponibilizados no Apêndice A.

Uma vez finalizada a primeira versão do questionário, realizamos um pré-teste com pessoas que não participaram da amostra, sendo 4 professoras(es) da SEEDF que não participavam e 4 discentes do PPGPIJ/UNB que também lecionam na SEEDF¹³. O objetivo foi garantir que as perguntas fossem claras e eficazes tanto no contexto educacional quanto de forma geral. Responderam ao pré-teste 3 pessoas do sexo masculino e 5 do sexo feminino.

Após o pré-teste e os ajustes necessários para aprimorar a clareza das perguntas, o questionário foi revisado, adaptado e enviado, via *Google Forms*, às(aos) 46 profissionais participantes do Projeto Mulheres Inspiradoras, indicados na 372/2017, dos quais 39 são do sexo feminino e 7 do masculino. Os critérios de inclusão para o envio do questionário foram profissionais formalmente indicados na Portaria como responsáveis pela implementação do projeto. Essa abordagem assegurou que o questionário fosse adequado para a população-alvo e atendeu aos objetivos da pesquisa de forma precisa e relevante. Para identificação dos respectivos *e-mails*, foi realizado contato formal com a Secretaria de Educação do DF por meio do portal da transparência¹⁴, solicitando os endereços eletrônicos dos professores participantes, além de contatos informais a partir da idealizadora do programa, a Prof.^a Gina Oliveira. De posse de todos os endereços eletrônicos, enviamos *e-mail* com o formulário *on-line* para as 46 servidoras da SEEDF, professoras e supervisoras de ensino que participaram do projeto.

As estratégias adotadas para aumentar a taxa de resposta incluíram o envio dos questionários por *e-mail* a todas as docentes, além de contatos adicionais por meio de mensagens via WhatsApp e ligações telefônicas. O total de respostas ao formulário foi de 25,

¹³ Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, da Universidade de Brasília.

¹⁴ Processo n. 00080-00185077/2023-57.

representando uma taxa de retorno de 54,3% da amostra (n = 25). Dentre as 25 respostas, 21 foram de mulheres, correspondendo a 84% do total de respostas (n = 21), enquanto 4 foram de homens, totalizando 16% das respostas (n = 4). Quanto ao retorno por gênero, foi enviado a 39 mulheres e 7 homens; o percentual de retorno das mulheres foi de 53,8% (n = 21), enquanto o dos homens foi de 57,1% (n = 4).

A sistematização dos resultados foi realizada utilizando o Microsoft Excel. Os dados foram organizados em uma planilha, com colunas específicas para identificar as respondentes com os respectivos dados das variáveis. Para análise, foi aplicada estatística descritiva simples, com cálculo de medidas como médias, medianas e percentuais. Os resultados foram apresentados em tabelas para facilitar a interpretação e a comparação entre os grupos de docentes (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

4.3 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

A triangulação dos dados foi empregada para corroborar as descobertas da análise dos PPPs, da análise dos livros e das respostas do questionário. A combinação dos resultados das duas etapas da pesquisa permitiu a elaboração de sínteses acerca das práticas antirracistas e feministas no ambiente educacional. Consiste no uso de múltiplas fontes de dados, métodos ou perspectivas em uma investigação qualitativa, visando cruzar e comparar as informações coletadas, fortalecendo a consistência e a credibilidade dos resultados. Neste estudo, a triangulação foi aplicada ao integrar os resultados das análises dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), das fichas de leitura crítica das obras literárias selecionadas e das respostas dos questionários aplicados às docentes. Essa combinação metodológica possibilitou uma visão aprofundada das práticas antirracistas e feministas no ambiente educacional, seja nas referências teóricas das escolas ou nas posições práticas das participantes do Projeto, permitindo que as diferentes fontes de dados dialogassem e se complementassem.

Como resultado da triangulação, foram elaboradas recomendações para o aprimoramento das práticas educacionais voltadas à promoção da equidade racial e de gênero nas escolas, a partir da síntese das informações obtidas nas diversas etapas da pesquisa. A

triangulação, dessa forma, assegurou que a análise fosse enriquecida e os achados confrontados de maneira mais rigorosa (Triviños, 1987).

4.4 ASPECTOS ÉTICOS

O estudo foi conduzido segundo os princípios éticos, sendo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (UNB), sob o processo número 76332223.9.0000.5540. O parecer favorável para o projeto foi registrado sob o número 6.904.681 (Anexo A). A análise ética incluiu uma avaliação minuciosa dos riscos e benefícios envolvidos. Foram implementadas medidas rigorosas para assegurar o sigilo e o conforto dos participantes. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi utilizado para garantir que todas as participantes estivessem plenamente informadas sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos a serem seguidos, bem como os possíveis riscos associados à participação (Apêndice B). As diretrizes do CEP foram rigorosamente seguidas para garantir a integridade e a ética do estudo, minimizando riscos potenciais e promovendo um ambiente seguro e respeitoso para todas as envolvidas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 ANÁLISE DAS DIRETRIZES DO ENSINO DA CULTURA AFRO NAS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS E DOS LIVROS INDICADOS NO PROJETO

Ao proceder à análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) concebidos no ano de 2023 para as instituições de ensino no Distrito Federal que participaram do Projeto Mulheres Inspiradoras, constataram-se diferentes formas de menção aos princípios fundamentais dos Direitos Humanos, Educação Inclusiva e Diversidade. Esses princípios, embora figurantes como elementos norteadores nos PPPs, apresentaram carências na definição de estratégias e medidas concretas para garantir a incorporação da educação antirracista no cotidiano das salas de aula. Isto é, apesar de projetos multidisciplinares (abordagens integradas que envolvem diversas disciplinas e métodos para tratar de um tema ou problema de maneira abrangente) serem mencionados, a exposição de como tais iniciativas são efetivamente implementadas no ambiente escolar para o enfrentamento do racismo revela-se insuficiente.

Os PPPs foram examinados para averiguar a presença de práticas educacionais voltadas ao multiculturalismo, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a inclusão de temas transversais em macroáreas como Meio Ambiente, Economia, Saúde, Cidadania e Civismo, Multiculturalismo e Ciência e Tecnologia. A macroárea “Multiculturalismo” foi focada devido à sua relevância para a diversidade cultural e a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras. No entanto, embora o levantamento tenha revelado menções genéricas sobre a inserção de temas afro-brasileiros, não foram especificadas as práticas ou abordagens concretas para a aplicação desses temas, nem os métodos utilizados para integrar tais conteúdos nas atividades pedagógicas.

Os resultados encontrados nos PPPs analisados corroboram as críticas apresentadas por Brito (2015) acerca da superficialidade com que, muitas vezes, a educação para as relações étnico-raciais é tratada no contexto escolar. Brito discute a necessidade de uma articulação mais concreta entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os programas de educação integral, como o Programa

Mais Educação, apontando a importância de práticas educativas que vão além da menção teórica e se efetivam em ações práticas no cotidiano escolar.

Além disso, como apontado por Gomes (2003), a escola é um espaço onde as representações negativas sobre a mulher negra podem tanto ser difundidas quanto superadas, dependendo de como são abordadas e discutidas. A ausência de estratégias práticas nos PPPs para lidar com questões de racismo e diversidade cultural, conforme identificado em sua análise, reflete incipiência em utilizar o ambiente escolar para a promoção efetiva de uma educação antirracista. Essa lacuna entre teoria e prática mesmo nas diretrizes curriculares oficiais aponta para a necessidade de uma formação contínua de professores e de uma revisão das práticas pedagógicas para garantir que os princípios de diversidade e inclusão sejam, de fato, implementados significativamente.

Conforme discutido por Silvério e Trinidad (2012), a efetivação de leis e diretrizes que promovam a educação das relações étnico-raciais requer um compromisso coletivo que envolve não apenas o cumprimento da legislação, mas também a criação de espaços de diálogo e reflexão crítica sobre as relações sociais e a história do racismo no Brasil.

Em que pese o distanciamento entre teoria e descrição das práticas ser comum entre os PPPs investigados, há diferentes formas de aproximação do ensino da cultura afro nos documentos analisados. Essas diferenças foram agrupadas nas três categorias empíricas extraídas, a saber: a- Práticas associadas ao Dia da Consciência Negra, sem maiores descrições, ou ausência de referências ao ensino da cultura afro-brasileira; b- Presença de abordagens inovadoras pontuais; c- Índícios de ensino antirracista estruturantes. O Quadro 2 sistematiza a frequência de trechos dos PPP para cada categoria extraída. Em seguida, passaremos à análise de cada categoria.

Quadro 2 – Análise das práticas educacionais em relação à cultura afro-brasileira previstas nos PPPs das escolas participantes do Projeto Mulheres Inspiradoras. Brasília, agosto, 2024

CATEGORIAS EMPÍRICAS	TRECHOS COMPROBATÓRIOS	N(%)
a- Práticas associadas ao Dia da Consciência Negra, sem	CEMAB TAGUATINGA – “ <i>Projeto Dia da Consciência</i> <i>Objetivos: Valorizar a cultura negra na escola e fora dela. Desenvolver atividades culturais que permitam a valorização da nossa diversidade étnico-racial cultural.</i> ” (GDF, 2023, p. 100).	9(60)

CATEGORIAS EMPÍRICAS	TRECHOS COMPROBATÓRIOS	N(%)
maiores descrições ou sem referências	<p>CEMI GAMA – <i>“Procura-se, de forma mais específica, possibilitar a desconstrução de ideias preconcebidas sobre a cultura afro-brasileira; valorizar iniciativas de inclusão, dando visibilidade às ações afirmativas já promovidas pela sociedade; operar a valorização e preservação do patrimônio cultural afro-brasileiro; ampliar o conhecimento e a compreensão sobre a história dos/as afrodescendentes e a história da África; implementar de forma abrangente a Lei 10.639; relacionar e adequar o tema da “Consciência negra” aos diversos componentes curriculares da FGB e às unidades curriculares do EMTI, trilhas de CHSA e Linguagens e do IFTP.”</i> (GDF, 2023a, p. 65).</p> <p>CEM 01 RIACHO FUNDO I – <i>“Projeto Consciência Negra Problematização Historicamente, o Brasil, no aspecto legal, teve uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. Nesse sentido, ao analisar os dados que apontam as desigualdades entre brancos e negros, constatou-se a necessidade de políticas específicas que revertam o atual quadro. O projeto tem como principal objetivo promover uma educação ética, voltada para o respeito e convívio harmônico com a diversidade deve-se partir de temáticas significativas, que propiciem condições para que os alunos e as alunas desenvolvam sua capacidade dialógica, tomem consciência de nossas próprias raízes históricas que ajudaram e ajudam a constituir a cultura e formar a nação brasileira; pois, o preconceito e o racismo são uma das formas de violência.”</i> (GDF, 2023b, p. 56).</p> <p>CEF 01; CESAS; CEM 12; CEF 14; e CEF 01 – possuem disposições semelhantes.</p> <p>CEM 414 SAMAMBAIA NORTE – Não existem referências explícitas às iniciativas que visam fomentar o ensino da cultura afro-brasileira ou de combate ao racismo.</p>	
b- Presença de abordagens inovadoras pontuais	<p>CEF 34 CEILÂNDIA – <i>“Se levarmos em consideração as tradições da culinária afro-brasileira, a feijoada, sem sombra de dúvidas, é uma das mais populares. As influências africanas e indígenas na alimentação dos brasileiros não é deixada de lado. Professores de disciplinas como artes, educação física, ciências e geografia, por exemplo, realizam um trabalho de pesquisa sobre pratos tradicionais brasileiros e suas mais diversas origens. Essas pesquisas que se iniciam de maneira teórica, geralmente, se estendem até a prática na qual os</i></p>	4(26,7)

CATEGORIAS EMPÍRICAS	TRECHOS COMPROBATÓRIOS	N(%)
	<p><i>alunos/as preparam esses pratos e compartilham entre si. No dia do encerramento da Semana da Consciência Negra o lanche é a tão aguardada feijoada.” (GDF, 2023c, p. 102)</i></p> <p>CED INCRA 09 – <i>“No CED INCRA 09, realiza-se projetos que visam empoderar sobre o mito da democracia racial; discutir a construção das relações raciais no Brasil, com ênfase no imaginário social, senso comum, sobre o negro; refletir o papel da escola na construção de representações sociais positivas, que considerem a história e cultura africana e afro-brasileira na constituição da identidade nacional. A culminância é realizada com apresentações, debates e produções” (GDF, 2023d, p. 121)</i> [...]</p> <p><i>Artes e Educação Física: Observar manifestações de arte realizadas pelos povos afro-brasileiros; vivenciar através de músicas sobre o tema um pouco da cultura africana através do canto e de dramatizações; A influência africana na nossa culinária, na dança, na música, na vivência religiosa e no jeito de ser brasileiro; Apresentação de peças teatrais, fantoches, recitais, exposições.” (GDF, 2023e, p. 131)</i></p> <p>CILC – <i>“Inicialmente, no 1º semestre de cada ano, os/as professores/as de francês poderão fazer escolhas de livros literários de autores/as negros/as da francofonia para os projetos literários de turmas da sua escolha, na tentativa decolonial de trazer diversidade para o ensino da língua adicional. No 2º semestre, conta-se fazer visitas a manifestações culturais afrodescendentes que aconteçam no ensejo, no Distrito Federal. Ademais, no ambiente escolar, a equipe de francês poderá propor e convidar oficinas, rodas de conversa, palestras, apresentações artísticas variadas de agentes não pertencentes a esta comunidade escolar e/ou solicitar produções artísticas, culturais, literárias, de textos multissemióticos aos/às seus/suas estudantes.” (GDF, 2023f, p. 69)</i></p> <p>CEAN – possui disposições semelhantes.</p>	
c- Indícios de ensino antirracista estruturantes	CED 07 CEILÂNDIA – <i>“TEMAS TRANSVERSAIS: Em consonância com a proposta da Escola, o projeto MULHERES INSPIRADORAS foi implementado, seguindo a articulação nas seguintes ações interventivas: o estudo da biografia de 10 mulheres inspiradoras, que fizeram importantes contribuições ao 113 Brasil e à humanidade. Esse estudo acontece a partir de pesquisas e debates em grupos, com o objetivo de apresentar</i>	2 (13,3)

CATEGORIAS EMPÍRICAS	TRECHOS COMPROBATÓRIOS	N(%)
	<p><i>novos referenciais femininos aos estudantes. Além do estudo dessas biografias, os estudantes, por meio de entrevistas, também entram em contato com a história de vida de mulheres de expressão na comunidade na qual a escola está inserida. O projeto lhes proporciona, portanto, a oportunidade de exercitar a leitura, a análise linguística, a produção de textos autorais e, principalmente, de atribuir sentido à escrita, porque os estudantes acabam por perceber o valor dela para a preservação de documentos históricos importantes. Ao escreverem a história de mulheres inspiradoras, os estudantes percebem que estão, também, reescrevendo a própria história.”</i> (GDF, 2023g, p. 112)</p> <p><i>CEF 31 CEILÂNDIA – “Incentivar a reflexão para superação da discriminação racial da comunidade escolar; através do resgate da contribuição da matriz africana e indígena na formação social, cultural e histórica do povo brasileiro e para civilização humana (Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 afroindígena).</i> <i>Direção Supervisão Coordenação Professores SOI</i> <i>Personalidades negras que marcaram a história, Leis e regras de convivência.</i> <i>Atividades diversificadas Durante os dois semestres letivos.”</i> (GDF, 2023h, p. 83)</p>	
	Total	15(100)

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: As siglas mencionadas correspondem a diversas escolas e centros educacionais localizados em diferentes regiões administrativas do Distrito Federal. Na Regional de Ceilândia, destaca-se o Centro de Ensino Fundamental 31 (CEF 31), Centro de Ensino Fundamental 34 (CEF 34), Centro de Educação 07 (CED 07), Centro de Educação 09 do Inkra (CED Inkra 09), Centro de Ensino Médio 12 (CEM 12), Centro de Ensino Fundamental 14 (CEF 14) e o Centro Interescolar de Línguas (CILC). No Gama, são mencionados o Centro de Ensino Fundamental 01 (CEF 01) e o Centro de Ensino Fundamental 15 (CEF 15). Na Regional do Plano Piloto/Cruzeiro, estão o Centro de Ensino e Aperfeiçoamento de Sistemas (CESAS) e o Centro de Ensino Asa Norte (CEAN). No Núcleo Bandeirante, destaca-se o Centro de Ensino Médio 01 do Riacho Fundo (CEM 01 Riacho Fundo). Em Samambaia, menciona-se o Centro de Ensino Médio 414 (CEM 414), enquanto em Taguatinga são mencionados o Centro de Educação 07 (CED 07) e o Centro de Ensino Médio Ave Branca (CEMAB).

Como se verifica no Quadro 2, os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas participantes do Projeto Mulheres Inspiradoras no Distrito Federal seguem um padrão consistente nos resultados, com a maioria (n = 9; 60%) não mencionando disposições específicas relacionadas às práticas educativas discutidas anteriormente. A ênfase na cultura afro-brasileira ocorre pontualmente para algumas escolas (n = 4; 26,3%), concentrando-se em

datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra. Essa prática reflete a hegemonia cultural persistente identificada por Saviani (2007) e Quijano (2005), que discutem como a educação mantém uma perspectiva eurocêntrica, ignorando a integração contínua de culturas afro-brasileiras. A revisão dos PPPs indica que as orientações para inclusão racial e estudos afro-brasileiros se concentram majoritariamente nesse dia específico, sem uma integração orgânica ao longo do ano letivo (SEEDF, 2022).

A tendência de associar o ensino da cultura afro-brasileira a datas comemorativas específicas, como o Dia da Consciência Negra, reflete uma abordagem pontual que pode marginalizar a cultura afro-brasileira no currículo escolar. Esse padrão é crítico, ao poder indicar a manutenção de uma perspectiva eurocêntrica na educação, conforme discutido por Saviani (2007) e Quijano (2005), que apontam para a persistência da hegemonia cultural e a falta de integração contínua de culturas afro-brasileiras.

Em que pese o cenário colonialista ou restrito a iniciativas pontuais prevalente na maioria dos PPPs analisados (n = 13; 86,6%), há rastros da presença antirracista entre os documentos analisados (n = 2; 13,3%). Embora minoritárias, as experiências do ensino da cultura afro constituem uma resistência importante e podem estar associadas ao Mulheres Inspiradoras. Os indícios do Mulheres Inspiradoras sobre as práticas pedagógicas podem ser sugeridos na menção explícita ao Projeto pelo CED 07, bem como na coincidência da mesma região administrativa das duas escolas com maior possibilidade para o ensino antirracista e feminista, ambas em Ceilândia, região onde o Projeto surgiu.

A análise das regiões administrativas do Distrito Federal revela uma diversidade de abordagens. Em Ceilândia, o CEF 31 e o CED 07 demonstram um forte comprometimento com o ensino da cultura afro-brasileira. Em Taguatinga, o CEMAB realiza atividades culturais para valorizar a cultura negra, enquanto o CEMI Gama implementará a Lei 10.639 abrangentemente. No entanto, o CEM 414 em Samambaia apresenta uma ausência significativa de práticas voltadas para a cultura afro-brasileira, indicando uma necessidade de maior desenvolvimento nessa área.

a- Práticas associadas ao Dia da Consciência Negra, sem maiores descrições ou sem referências

A análise revela que 60% (n = 9) dos PPPs se enquadram nesta categoria, refletindo uma abordagem que, apesar de reconhecer a importância do Dia da Consciência Negra, limita-se a descrições gerais e não apresenta um plano educativo sistemático para a inclusão da cultura afro-brasileira. Por exemplo, o CEMAB Taguatinga focaliza a valorização da cultura negra e o desenvolvimento de atividades culturais, mas não esclarece como essas iniciativas são mantidas e expandidas além do dia específico (GDF, 2023). O CEMI Gama também destaca a importância da Lei 10.639 e relaciona a Consciência Negra a componentes curriculares, embora essa abordagem pareça ser episódica, centrada na data comemorativa (GDF, 2023a). Similarmente, o CEM 01 Riacho Fundo I e o CEM 12 da Ceilândia buscam promover a diversidade e enfrentar o preconceito, mas a ênfase na Consciência Negra sugere uma abordagem mais pontual (GDF, 2023b; GDF, 2023i).

Nesse sentido, as práticas relacionadas ao ensino da cultura brasileira estão predominantemente associadas ao Dia da Consciência Negra. Um padrão identificado em diversas instituições, como CEMAB, CEMI, CEM 01, CEF 15, CEM 12, CEF 34, CEF 14, CF 31 e CED 07, revela que essas escolas enfatizam a valorização da cultura negra tanto dentro como fora do ambiente escolar. Embora essa abordagem seja positiva, surge a necessidade de problematizar por que as práticas de ensino da cultura afro-brasileira se concentram predominantemente no contexto do Dia da Consciência Negra.

Esse resultado reflete uma tendência a tratar a cultura afro-brasileira como um tópico episódico, limitado a datas comemorativas específicas. Tal abordagem pode ser vista como uma forma de marginalizar a cultura afro-brasileira no currículo escolar, mantendo-a em uma posição periférica. Essa tendência está alinhada com as críticas de Saviani (2007) e Quijano (2005), que apontam para a persistência de uma perspectiva eurocêntrica na educação brasileira, que frequentemente marginaliza as culturas afro-brasileiras ao tratá-las de forma esporádica em vez de integrada e contínua.

Observa-se também que o CEM 414 em Samambaia não menciona práticas relacionadas ao ensino da cultura afro-brasileira, levantando questões sobre a amplitude e a implementação dessas iniciativas na instituição (SEEDF, 2022). A falta de menção a acervos literários ou títulos relacionados à cultura afro-brasileira nas bibliotecas escolares dificulta a

avaliação da utilização dessas obras em sala de aula, evidenciando uma deficiência na transparência e/ou presença antirracista das práticas educacionais.

Uma questão relevante identificada é a ausência de disposições claras sobre as referências bibliográficas utilizadas nas salas de aula, particularmente no que se refere às obras recomendadas pelo Projeto Mulheres Inspiradoras e outras que promovem o ensino feminista e decolonialista. Embora o projeto tenha sugerido a inclusão de livros que abordam questões de gênero e racialidade, poucos PPPs fornecem informações sobre a implementação desses recursos no currículo.

Especificamente, a ausência de detalhes sobre as práticas efetivas relacionadas à diversidade e ao combate ao racismo revela uma desconexão entre as diretrizes teóricas e a aplicação prática (SEEDF, 2022). Essa falta de especificidade contrasta com as recomendações de Quijano (2005), que destaca a necessidade de uma abordagem mais detalhada e estruturada para enfrentar a persistência de preconceitos e desigualdades no ambiente escolar.

b- Presença de abordagens inovadoras pontuais

Nesta categoria, 26,7% (n = 4) dos PPPs demonstram práticas inovadoras que abordam a cultura afro-brasileira de maneira mais articulada e criativa. No CEF 34 Ceilândia, a culinária afro-brasileira é explorada interdisciplinarmente, envolvendo atividades práticas e teóricas, como a preparação de pratos tradicionais. O CED INCRA 09 realiza projetos que discutem a construção das relações raciais e promovem apresentações, debates e produções artísticas, abordando a cultura afro-brasileira de maneira mais abrangente. O CILC também se destaca por promover a diversidade na literatura e a participação em manifestações culturais afrodescendentes (SEEDF, 2022).

A CEF 31 adota um “Plano de Ação” que se estende por ambos os semestres letivos, incluindo tópicos como “Personalidades negras que marcaram a história” e “Leis e regras de convivência”, demonstrando um compromisso em integrar o ensino da cultura afro-brasileira de maneira contínua (SEEDF, 2022). Esse modelo pode ser visto como uma resposta ao padrão predominante de abordagem pontual, representando um esforço para superar a segregação cultural identificada por Saviani (2007).

Observa-se, portanto, uma variação nas abordagens entre as regiões administrativas do Distrito Federal, como a região da Ceilândia, destacando-se pela presença de experiências significativas no ensino da cultura afro-brasileira. Esse destaque pode estar relacionado às características demográficas da região, bem como ao fato de que o projeto teve sua origem nesse contexto específico; mostra-se importante questionar quais implicações essa relação pode ter para a prática educativa.

Além disso, ao verificarmos certa uniformidade padrão nas diretrizes gerais, é necessário considerar que, embora haja semelhanças nas orientações, as realidades e desafios enfrentados por cada região são distintos. Essa desconexão entre diretrizes e contextos locais suscita reflexões sobre o mapeamento das especificidades regionais. Em que medida a ausência dessa atenção às singularidades pode influenciar a recepção e a pertinência das práticas educativas voltadas para a equidade e o combate ao racismo? Assim, a consideração das particularidades de cada região torna-se um aspecto fundamental a ser explorado.

c- Índícios de ensino antirracista estruturantes

Apenas 13,3% (n = 2) dos PPPs apresentam indícios de práticas estruturantes no ensino antirracista. O CED 07 Ceilândia destaca-se por implementar o Projeto Mulheres Inspiradoras, que promove o estudo de biografias de mulheres importantes para a sociedade e a comunidade, oferecendo aos alunos uma oportunidade para refletir sobre o papel das mulheres negras na construção da história. Da mesma forma, o CEF 31 Ceilândia incentiva a reflexão sobre a contribuição da matriz africana e indígena na formação social e cultural do Brasil, promovendo atividades diversificadas que visam superar a discriminação racial. Essas práticas representam um passo significativo para a articulação estruturante da cultura afro-brasileira e o combate ao racismo, alinhando-se com os princípios do feminismo negro, que enfatiza a necessidade de uma abordagem educativa que reconheça e valorize a diversidade cultural e combata as desigualdades raciais (hooks, 1994).

Apesar de os indícios de práticas antirracistas estruturantes serem menos frequentes, ambas as escolas demonstram um compromisso significativo com a integração da cultura afro-brasileira e o ensino antirracista. O CED 07 Ceilândia, por exemplo, sugere a continuidade do Projeto Mulheres Inspiradoras, uma vez que cita o uso da biografia de

mulheres influentes e promove debates sobre a importância da escrita, bem como da preservação da história (GDF, 2023g).

O CED 07 destaca-se por seu envolvimento com o Projeto Mulheres Inspiradoras, que explora a biografia de mulheres influentes na sociedade brasileira. Apesar do compromisso aparente, a responsabilidade pela implementação desses temas frequentemente recai sobre os professores, revelando uma possível lacuna na integração estruturada dessas práticas no currículo (SEEDF, 2022). Essa observação sugere uma necessidade de maior apoio e estruturação para garantir a efetividade das iniciativas.

Outro exemplo é o CEF 31 Ceilândia, que adota um “Plano de Ação” contínuo, abordando temas como personalidades negras e leis de convivência (GDF, 2023h). Essa abordagem reflete um esforço para adotar o ensino da cultura afro-brasileira de forma sistemática ao longo do ano letivo, o que pode contribuir para uma compreensão mais profunda e constante das questões relacionadas ao racismo e à diversidade cultural.

A região administrativa da Ceilândia emerge como uma região administrativa do Distrito Federal com uma significativa presença de iniciativas voltadas para o ensino da cultura afro-brasileira presente nos PPPs das escolas analisadas. Esse indício parece sugerir que o surgimento do Projeto Mulheres Inspiradoras em Ceilândia pode ter gerado rastros de uma continuidade no combate ao racismo no contexto educacional. O destaque nesse contexto, possivelmente devido à iniciativa original do Projeto Mulheres Inspiradoras na região, pode ter influenciado outras escolas vizinhas a adotarem práticas semelhantes ou a desenvolverem abordagens inovadoras para integrar a cultura afro-brasileira no currículo escolar. Um outro ponto a se considerar é o contexto sociocultural da região, marcada por extrema pobreza, violência e uma população com expressiva presença de pessoas negras.

A presença dessas práticas inovadoras pode estar relacionada a uma combinação de fatores, incluindo um histórico político educacional mais receptivo em Ceilândia, uma maior capacitação das docentes ou a influência de projetos educacionais como o Mulheres Inspiradoras. A escola do CED INCRA 09, por exemplo, menciona a importância de incluir o estudo da cultura afro-brasileira nas aulas. Esse documento sugere uma lista diversificada de autores que podem enriquecer essa abordagem, como Lélia Gonzalez, Maria Carolina de Jesus, Djamila Ribeiro, Chimamanda Ngozi Adichie, Angela Davis, Emicida, Silvio de

Almeida e Lázaro Ramos. Essa variedade de vozes literárias e acadêmicas reflete um esforço para ampliar a perspectiva cultural nas disciplinas escolares. Essa inclusão é um passo importante para a promoção da diversidade cultural; a omissão nos demais PPPs reforça a crítica de Silva (2011) sobre a perpetuação de um currículo que negligencia as contribuições das culturas não europeias, mantendo o racismo estrutural.

A região em questão possui uma população urbana total de 350.347 habitantes, sendo 47,39% homens (n = 166.025) e 52,61% mulheres (n = 184.322). A renda *per capita* média é de R\$ 1.728, e a idade média da população é de 34,3 anos. No que se refere à composição racial, 45,8% dos moradores se identificam como pardos, seguidos por 38,9% de brancos e 14% de pretos. Em relação à escolaridade, 93,5% dos habitantes com seis anos ou mais declararam saber ler e escrever. Entre as pessoas com idades entre 4 e 24 anos, 62% relataram frequentar escolas públicas. Quanto à modalidade de ensino, 83,6% dos estudantes de todas as idades estudavam presencialmente, sendo o turno matutino o mais comum, com 56% de participação (CODEPLAN, 2024).

No tocante à violência contra a mulher na região, o Ministério Público do Distrito Federal registrou 18.181 casos de violência doméstica no ano de 2023. Ceilândia foi a região administrativa com o maior número de ocorrências, contabilizando 3.313 casos, representando aproximadamente 18,2% de todos os registros de violência doméstica no Distrito Federal (MPDFT, 2023). Esses dados demográficos refletem a importância de políticas públicas que abordem tanto a violência contra a mulher quanto o racismo estrutural, a inclusão do ensino antirracista e feminista no currículo escolar, prevenindo a perpetuação de ciclos de violência e discriminação.

As práticas estruturadas e contínuas das escolas CED 07 e CEF 31, ambas da Ceilândia, indicam um compromisso mais profundo com a promoção da diversidade e o combate ao racismo. A existência de projetos e planos que abrangem a história e a contribuição de pessoas negras sugere uma abordagem educacional mais inclusiva e inovadora, refletindo uma maior disposição para enfrentar questões de desigualdade racial de forma sistemática e integrada. Essas práticas representam um avanço importante na incorporação da cultura afro-brasileira no contexto escolar e no enfrentamento ao racismo, alinhando-se às perspectivas do feminismo negro, que destaca a importância de uma educação

que reconheça a diversidade cultural e combata as desigualdades raciais. Noutras palavras, há rastros do Mulheres Inspiradoras a perseguir.

5.2 FICHAS DE LEITURA CRÍTICA DOS LIVROS INDICADOS NO PROJETO

A análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas participantes, em conjunto com o acervo bibliográfico do Projeto Mulheres Inspiradoras, serviu como base para a elaboração das fichas de leitura crítica dos livros selecionados. A análise dos PPPs permitiu identificar as diretrizes e as práticas pedagógicas em vigor, revelando a presença ou a ausência de temas relacionados à cultura afro-brasileira e ao multiculturalismo nos currículos escolares. Com base nesses dados, foi possível verificar como e em que medida os PPPs contemplam a inclusão de temas pertinentes às obras do Projeto Mulheres Inspiradoras. Em seguida, analisou-se o acervo bibliográfico indicado pelo projeto para verificar e indicar a adoção dessas obras nas disciplinas curriculares.

A combinação dessas duas fontes de dados possibilitou a elaboração de fichas de leitura crítica que não apenas destacam as qualidades literárias e pedagógicas dos livros, mas fornecem recomendações práticas para a sua implementação nas salas de aula.

Portanto, as fichas de leitura crítica representam uma síntese das informações obtidas tanto na análise dos PPPs quanto na revisão do acervo do Projeto Mulheres Inspiradoras. Cada ficha aborda um tema específico, quais sejam, “Resistência aos Padrões Colonialistas” e “Ensino Feminista e Antirracista”. O material foi estruturado dentro dessas temáticas com o objetivo de sugerir possibilidades de adoção no currículo escolar. Os temas foram escolhidos com base nas diretrizes identificadas nos PPPs e nas contribuições significativas das obras do Projeto Mulheres Inspiradoras, visando proporcionar uma abordagem inter e multidisciplinar que enriqueça a educação e promova uma reflexão crítica sobre questões fundamentais.

A primeira ficha, intitulada “Resistência aos Padrões Colonialistas”, inclui as obras *A mulher de pés descalços*, de Scholastique Mukasonga (Mukasonga, 2017), e *Metade cara, metade máscara*, de Eliane Potiguara (Potiguara, 2019). Ambas proporcionam uma visão crítica das opressões raciais e coloniais, oferecendo um entendimento profundo das dinâmicas de poder e de resistência cultural. Elas são indicadas para uma educação feminista e

antirracista, promovendo uma reflexão sobre a resistência cultural das mulheres negras e desafiando os padrões colonialistas.

A segunda ficha, com o tema “Ensino Feminista e Antirracista”, é composta pelas obras *Um verso e meio*, de Meimei Bastos (Bastos, 2017), *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo (Evaristo, 2003), e *A outra face: história de uma garota afegã*, de Deborah Ellis (Ellis, 2012). Esses livros podem propiciar uma educação inclusiva e antirracista, ilustrando a interseccionalidade das experiências femininas e desafiando estereótipos e normas dominantes.

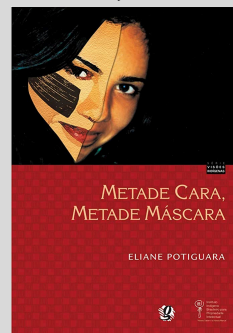
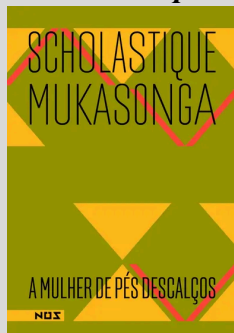
Conforme o referencial teórico de autores como Fanon (1952) e Hall (1992), a valorização de culturas decoloniais é importante para desafiar a hegemonia e promover uma educação antirracista. A escolha dessas obras, portanto, reflete um esforço para propor narrativas que destacam a resistência ao colonialismo, a luta contra o racismo e a valorização da cultura afro-brasileira (hooks, 1994; Quijano, 2005).

Cada ficha oferece uma análise detalhada das obras selecionadas, destacando suas temáticas centrais, relevância educativa e estratégias pedagógicas para sua implementação. Essas análises são organizadas em conceitos de resistência cultural e interseccionalidade, como discutido por Crenshaw (2002). Além disso, propõem a criação de atividades que incentivem a reflexão crítica e o engajamento dos alunos com questões de diversidade, colonialismo e participação, podendo subsidiar a prática pedagógica docente.

A seguir, apresentamos as fichas de leitura crítica, com posterior análise.

Quadro 3 – Ficha de leitura crítica 1: Resistência aos Padrões Colonialistas

Obras: *A mulher de pés descalços* e *Metade cara, metade máscara*



Referência


MUKASONGA, Scholastique. *A mulher de pés descalços*. São Paulo: Nós, 2017.

	POTIGUARA, Eliane. <i>Metade cara, metade máscara</i> . Rio de Janeiro: Global, 2004.
Sinopse	<p>A mulher de pés descalços: Homenagem da autora à sua mãe e ao povo tutsi de Ruanda, refletindo a experiência de perseguição e genocídio. A narrativa mescla memórias pessoais e testemunhos históricos, destacando a resiliência e força das mulheres tutsis.</p> <p>Metade cara, metade máscara: Um conjunto de poesias que retrata a realidade de luta e resistência do povo Potiguara, destacando o papel crucial das mulheres indígenas na preservação da cultura por meio da vivência ancestral.</p>
Conexão com o ensino da cultura afro-brasileira e como resistência aos padrões colonialistas	<p>Ambas as obras, <i>A mulher de pés descalços</i> e <i>Metade cara, metade máscara</i>, oferecem visões profundas das experiências de mulheres negras que enfrentam opressões raciais e coloniais.</p> <p>Oferece uma visão das experiências das mulheres, destacando as lutas contra o racismo e a preservação da cultura. Pode incentivar a reflexão crítica sobre as dinâmicas de poder que afetam as comunidades afrodescendentes. <i>A mulher de pés descalços</i> destaca a resiliência das mulheres tutsis em Ruanda, que lutam contra o racismo e a violência genocida enquanto preservam sua cultura e identidade. Já <i>Metade cara, metade máscara</i> retrata a resistência do movimento indígena no Brasil e no mundo, tratando da migração forçada de povos indígenas devido à violência contra suas tradições. A importância central da mulher indígena em preservar a cultura e sua relevante contribuição para a sociedade brasileira se destaca como um ponto crucial.</p> <p>Elas podem ser estratégicas para incentivar uma reflexão crítica sobre as dinâmicas de poder que afetam as comunidades afrodescendentes. Ambas desafiam os padrões colonialistas ao exporem as lutas contra a opressão e a resistência cultural das mulheres negras, promovendo uma compreensão mais profunda das diversas formas de resistência e reafirmação de identidade.</p> <p>As narrativas desafiam os estereótipos de passividade e resignação, apresentando as mulheres como protagonistas de suas próprias histórias e como forças de resistência contra múltiplas formas de opressão. Essas obras podem fornecer uma educação feminista e antirracista, pois proporcionam uma compreensão mais plural das lutas das mulheres negras contra a opressão, destacando sua resiliência e capacidade de resistência cultural e social.</p>
Possibilidades para a educação antirracista e como resistência aos padrões colonialistas	<p>Os livros podem ser adotados em disciplinas como História, Literatura, Sociologia, Geografia e Letras.</p> <p>As obras <i>A mulher de pés descalços</i> e <i>Metade cara, metade máscara</i> oferecem amplas oportunidades para diálogo entre diversas disciplinas, proporcionando uma abordagem interdisciplinar para a educação antirracista e feminista. No contexto de História e Geografia, as referências podem enriquecer o entendimento sobre as questões sociopolíticas e coloniais de Ruanda e do Brasil. Atividades práticas poderiam, por exemplo, propor a criação de murais que detalham a história de Ruanda; a elaboração de mapas interativos mostrando relações históricas entre países africanos e o Brasil; além da produção de vídeos ou <i>podcasts</i> sobre a situação das mulheres em diferentes contextos históricos e culturais.</p> <p>Em Literatura e Letras, essas obras oferecem uma plataforma para explorar a representação das mulheres negras e indígenas. A análise crítica pode se concentrar em como a literatura promove sentimentos e reflexões de resistência contra o racismo e o sexismo. Outras atividades recomendadas podem contemplar círculos de leitura para discussão das obras, redações e ensaios sobre a representação das mulheres negras, além da criação de poesias e contos inspirados nas temáticas das obras.</p> <p>Na Sociologia, as obras podem propiciar a exploração das dinâmicas de poder que afetam comunidades afrodescendentes e indígenas, tanto no Brasil quanto em</p>

	<p>Ruanda. Projetos de pesquisa sobre interseccionalidade de raça e gênero, debates sobre racismo estrutural e desigualdade sistêmica, bem como a realização de entrevistas ou <i>podcasts</i> com mulheres negras e indígenas das comunidades locais (a exemplo do que foi feito no Mulheres Inspiradoras), tais como depoimentos de mulheres da comunidade, seguidos de entrevistas com familiares das estudantes e confecção de textos, são outras possibilidades de aplicação nos diversos cenários de ensino.</p> <p>Além disso, outras atividades de extensão e interculturais podem ser pensadas, como visitas à Embaixada da República de Ruanda em Brasília (para residentes no DF), dias dedicados à culinária ruandesa e atividades de caracterização com trajes tradicionais. Noutro cenário, a criação de murais e colagens que destacam a resistência das mulheres negras e indígenas possibilita uma educação antirracista e feminista que conecta essas experiências culturais com o contexto educacional.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4 – Ficha de leitura crítica 2: Ensino feminista e antirracista

<p>Obras: <i>Um verso e meio</i>, Ponciá Vicêncio e <i>A outra face: história de uma garota afegã</i></p>	
	
<p>Referência</p>	<p>BASTOS, Meimei. <i>Um verso e meio</i>. Rio de Janeiro: XYZ, 2019. ELLIS, Deborah. <i>A outra face: história de uma garota afegã</i>. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012. EVARISTO, Conceição. <i>Ponciá Vicêncio</i>. Belo Horizonte: ABC, 2003.</p>
<p>Sinopse</p>	<p>Um verso e meio: A autora utiliza sua voz poética para explorar temas como identidade, justiça social, memória cultural e a luta diária das minorias. Seus versos são carregados de emoção e crítica social, oferecendo uma visão pessoal e ao mesmo tempo universal das experiências da população negra e periférica.</p> <p>Ponciá Vicêncio: Romance que narra a vida de Ponciá, uma mulher negra enfrentando adversidades no Brasil. A obra aborda temas como identidade, racismo estrutural, patriarcado e desigualdade social, destacando a resistência e a busca por autoafirmação.</p> <p>A outra face: história de uma garota afegã: Narra a história de Parvana, uma jovem afegã que se disfarça de menino para sustentar a família durante o regime Talibã. A narrativa aborda a opressão das mulheres, educação e sobrevivência em meio à adversidade.</p>

<p>Conexão com o ensino da cultura afro-brasileira e feminista</p>	<p>As obras <i>Um verso e meio</i>, de Meimei Bastos, <i>Ponciá Vicêncio</i>, de Conceição Evaristo, e <i>A outra face: história de uma garota afegã</i>, de Deborah Ellis, oferecem perspectivas ricas sobre questões relacionadas ao feminismo, à interseccionalidade, à luta contra o racismo. Essas obras podem fornecer uma análise crítica das dinâmicas de poder que afetam as mulheres em contextos diversos, bem como a promoção de uma educação inclusiva e antirracista.</p> <p>Todas as três obras destacam o protagonismo feminino e a luta das mulheres para afirmar sua identidade e resistir às opressões que enfrentam. <i>Um verso e meio</i> revela a força e a resistência das mulheres negras brasileiras ao abordar suas experiências por meio de uma perspectiva poética. <i>Ponciá Vicêncio</i> explora a vida de Ponciá, uma mulher negra que enfrenta adversidades sociais e busca sua autoafirmação em um ambiente marcado pelo racismo e patriarcado. <i>A outra face: história de uma garota afegã</i> apresenta a coragem e a resiliência de uma jovem afegã que luta por sua liberdade e dignidade em meio a um contexto de guerra e opressão.</p> <p>Essas obras ilustram a interseccionalidade das experiências femininas, mostrando como fatores como raça, gênero e contexto socioeconômico se entrelaçam e afetam as vidas das personagens. A interseccionalidade é abordada em <i>Um verso e meio</i> e <i>Ponciá Vicêncio</i>, ao examinar como o racismo e o patriarcado impactam as mulheres negras, enquanto <i>A outra face</i> destaca a luta de uma jovem em um contexto de conflito, ampliando a compreensão sobre como as condições de opressão são múltiplas e interconectadas. Também fornecem uma análise crítica do racismo estrutural e da discriminação racial. <i>Ponciá Vicêncio</i> expõe as formas de opressão enfrentadas por uma mulher negra no Brasil, revelando a persistência do racismo estrutural e a busca por justiça e igualdade. <i>Um verso e meio</i> celebra a cultura afro-brasileira e a resistência contra a opressão racial, enquanto <i>A outra face</i> oferece uma visão sobre a luta contra a discriminação racial em um contexto internacional.</p> <p>Essas narrativas não apenas evidenciam a resistência das mulheres contra a opressão, mas desafiam estereótipos e normas dominantes, promovendo uma compreensão mais profunda das questões de gênero e raça. Para incentivar uma reflexão crítica e para a construção de uma educação que valorize a diversidade e a inclusão.</p>
<p>Possibilidades para a educação antirracista e feminista</p>	<p>As obras <i>Um verso e meio</i>, de Meimei Bastos, <i>Ponciá Vicêncio</i>, de Conceição Evaristo, e <i>A outra face: história de uma garota afegã</i>, de Deborah Ellis, oferecem amplas oportunidades para integrar uma abordagem antirracista e feminista no currículo escolar. Elas não apenas enriquecem o entendimento dos alunos sobre questões de raça e gênero, também promovem práticas pedagógicas que incentivam a inclusão e a equidade.</p> <p>Articulando essas referências no contexto escolar, é possível explorar temas como feminismo, interseccionalidade e a luta contra o racismo. Em História e Geografia, por exemplo, <i>Um verso e meio</i> e <i>Ponciá Vicêncio</i> oferecem perspectivas sobre a cultura afro-brasileira e as adversidades enfrentadas por mulheres negras no Brasil, proporcionando uma análise crítica das desigualdades sociais e econômicas. <i>A outra face</i> permite uma compreensão mais profunda sobre a situação das mulheres no Afeganistão e os contextos de conflito e opressão. Atividades práticas, como a criação de murais que detalham a presença de comunidades afro-brasileiras e a elaboração de mapas interativos sobre as relações históricas entre diferentes regiões, ajudam a contextualizar as experiências narradas nas obras e enriquecem o aprendizado dos alunos.</p> <p>No campo da Literatura e Letras, os livros oferecem uma plataforma valiosa para discutir a representação das mulheres negras e indígenas e como a literatura pode servir como meio de resistência contra o racismo e o sexismo. Círculos de leitura podem promover debates sobre as temáticas abordadas, enquanto redações e ensaios incentivam uma análise crítica das narrativas. Além disso, a criação de poesias e</p>

	<p>contos inspirados nas histórias das personagens possibilitam uma reflexão pessoal e podem engajar as alunas na exploração das questões de gênero e raça.</p> <p>Em Sociologia, possibilitam a exploração das dinâmicas de poder que afetam comunidades afrodescendentes e indígenas. Projetos de pesquisa sobre interseccionalidade, debates sobre racismo estrutural e desigualdade sistêmica, além de entrevistas ou <i>podcasts</i> com especialistas e ativistas são meios de aprofundar a compreensão dos alunos sobre esses temas. Atividades de extensão, como visitas a centros culturais afro-brasileiros e eventos dedicados à culinária e trajes tradicionais, ampliam o conhecimento das estudantes e conectam as experiências descritas nas obras com a realidade cultural e histórica.</p> <p>Essas abordagens não apenas incentivam uma reflexão crítica sobre questões de racismo e feminismo, mas podem promover uma educação inclusiva e diversificada. A adoção dessas obras no currículo escolar pode, ainda, viabilizar discussões aprofundadas sobre o impacto do racismo, a interseccionalidade das experiências femininas, a luta pela equidade de gênero.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise das obras literárias e suas fichas de leitura crítica sugerem a importância de adotar uma abordagem curricular que valorize a diversidade cultural e histórica das comunidades marginalizadas. A inclusão dessas obras no currículo escolar pode oportunizar uma compreensão mais ampla das experiências humanas, alinhando-se com os princípios de resistência cultural discutidos por Fanon (1952) e Hall (1992). Além disso, a articulação com o referencial teórico sobre feminismo negro e antirracismo sublinha a necessidade de uma educação que celebre a diversidade e combata as desigualdades raciais e de gênero, conforme defendido por hooks (1994) e Santana (2018).

O Projeto Mulheres Inspiradoras, ao tentar promover uma educação mais inclusiva, enfrentou desafios significativos para uma educação antirracista, apostando no diálogo com literárias que abordam temas de resistência e empoderamento. A pertinência da indicação desses livros se verifica ante a insuficiência das diretrizes e práticas prevista nos PPPs das escolas, comentados no item anterior. Uma vez analisados os PPPs das escolas e as obras indicadas pelo Mulheres Inspiradoras, passemos à análise das docentes participantes do projeto, no intuito de rastrear outras formas de resistências não detectadas nas análises documentais.

5.3 ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DE RESISTÊNCIA ENTRE AS PARTICIPANTES DO MULHERES INSPIRADORAS

Os resultados das 25 participantes do Mulheres Inspiradoras que responderam ao questionário serão apresentados conforme os respectivos blocos de questões, quais sejam: a-Perfil docente; b- Experiências pedagógicas no ensino da cultura afro-brasileira das professoras participantes do Projeto Mulheres Inspiradoras; c- Percepção das professoras da rede pública do DF em relação ao Projeto Mulheres Inspiradoras. Por questão de síntese, para melhor entendimento contextual, optou-se por descrever inicialmente todos os dados coletados para, em seguida, realizar as análises discursivas conjuntamente.

a- Perfil docente

Com base na análise das respostas ao questionário, foi possível traçar um perfil das docentes participantes, bem como analisar a implementação do ensino da cultura afro-brasileira e de abordagens feministas nas escolas do Distrito Federal que adotaram o Projeto Mulheres Inspiradoras. A Tabela 1, a seguir, apresenta o perfil das 25 participantes do projeto que responderam ao questionário.

Tabela 1 – Perfil socioprofissional das professoras participantes do Projeto Mulheres Inspiradoras. Brasília, agosto, 2024

Características sociais e profissionais da docente das escolas do DF participantes do Projeto Mulheres Inspiradoras	N	%
SEXO		
Feminino	21	84
Masculino	4	16
IDADE		
45-50 anos	6	24
39-44 anos	5	20
51-56 anos	5	20
57-62 anos	4	16
33-38 anos	4	16
63-68 anos	1	4
GÊNERO		
Cisgênero	25	100

Características sociais e profissionais da docente das escolas do DF participantes do Projeto Mulheres Inspiradoras	N	%
RAÇA		
Parda	11	44
Branca	9	36
Preta	4	16
Outra	1	4
TITULAÇÃO MÁXIMA		
Pós-graduação <i>lato sensu</i> (especialização)	17	68
Pós-graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado)	7	28
Pós-graduação (doutorado)	1	4
TEMPO DE ENSINO NA SEEDF		
7-11 anos	7	28
17-21 anos	5	20
22-26 anos	5	20
2-6 anos	4	16
12-16 anos	3	12
27-31 anos	1	4
TOTAL	25	100

Fonte: Elaborada pela autora com base nas respostas ao formulário.

Ao analisar as respostas obtidas quanto ao perfil das docentes, das 25 participantes, a maioria é do sexo feminino ($n = 21$; 84%), com apenas uma pequena parcela do sexo masculino ($n = 4$; 16%). A faixa etária das docentes na rede pública do Distrito Federal participantes do Projeto mostra uma distribuição variada. A maioria das professoras ($n = 6$; 24%) está na faixa de 45 a 50 anos, seguida por grupos equitativamente distribuídos de 39 a 44 anos ($n = 5$; 20%), 51 a 56 anos ($n = 5$; 20%), 33 a 38 anos ($n = 4$; 16%) e 57 a 62 anos ($n = 4$; 16%). Além disso, uma docente tem entre 63 e 68 anos. A média de idade foi de 49 anos e a mediana, 45-50 anos. Todas as respondentes se declararam cisgênero. Em relação à raça, uma maior proporção de docentes se declarou parda ($n = 11$; 44%), seguido por branca ($n = 9$; 36%) e preta ($n = 4$; 16%).

Quanto à titulação máxima, a maioria das docentes possui pós-graduação *lato sensu* ($n = 17$; 68%), seguida por pós-graduação *stricto sensu* ($n = 7$; 28%) e uma docente possui

doutorado. Quanto aos temas das especializações, distribuem-se em diversas áreas, tais como Recursos Humanos, Desenvolvimento Humano, Educação Inclusiva, Educação a Distância (EAD), Direitos Humanos na Perspectiva Internacional, Letramentos, Psicopedagogia Clínica, Literatura Africana, Gestão e Orientação, Psicologia da Educação, Gênero, Diversidade Sexual, Bioética, Arteterapia, Neuropsicologia, Artes, Linguística, Filosofia, Geografia e Educação de Jovens e Adultos. Em relação ao tempo de ensino na SEEDF, os dados indicam uma distribuição relativamente equilibrada entre os diferentes intervalos de tempo de serviço.

A maioria das professoras ($n = 7$; 28%) está na faixa de 7 a 11 anos de ensino, seguida por um número significativo com 5 a 6 anos ($n = 4$; 16%). Há também um grupo menor de professoras com 12 a 16 anos ($n = 3$; 12%), 17 a 21 anos ($n = 5$; 20%) e 27 a 31 anos ($n = 1$; 4%) de experiência na rede pública. Por conseguinte, a média de experiência profissional foi de 15 anos e a mediana, 7-11 anos. As disciplinas lecionadas pelos participantes incluem: Orientação Educacional; Língua Portuguesa; Ciências; Alfabetização; Educação de Jovens e Adultos; Educação Física; Projeto de Vida¹⁵; Português; Matemática; Percussão na Escola de Música de Brasília; História; Geografia; Biologia; Gênero e Diversidade Sexual na formação continuada; Arte.

Na análise dos dados coletados, observou-se que, entre os quatro homens participantes do estudo ($n = 4$), dois se identificam como pardos e dois como pretos. Em relação à titulação máxima, um deles possui pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), enquanto os outros três têm pós-graduação *lato sensu* (especialização). Os 4 homens realizaram 4 especializações. Quanto ao tempo de ensino na rede pública do Distrito Federal, eles têm experiências variadas: um com 23 anos, outro com 18 anos, um terceiro com 8 anos e o último com 32 anos de atuação. No geral, apresentam um tempo de ensino que varia de 8 a 32 anos. Eles lecionam 4 disciplinas distintas, em diferentes áreas, incluindo Percussão (na Escola de Música de Brasília), História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

¹⁵ A elaboração do Projeto de Vida é um componente fundamental da formação dos estudantes do Ensino Médio, conforme estabelecido pela Lei nº 13.415/2017, e está contemplada na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Nesse contexto, consiste em desenvolver propostas formativas que auxiliem na orientação, elaboração e avaliação das escolhas dos alunos, promovendo decisões responsáveis e conscientes que considerem seus desejos, habilidades e particularidades.

b- Experiências pedagógicas no ensino da cultura afro-brasileira dos professores(as) participantes do projeto mulheres inspiradoras

Quanto às experiências pedagógicas das docentes no ensino da cultura afro-brasileira, estão sintetizadas na Tabela 2.

Tabela 2 – Experiências pedagógicas no ensino da cultura afro-brasileira das professoras participantes do Projeto Mulheres Inspiradoras. Brasília, agosto, 2024

Experiências pedagógicas no ensino da cultura afro-brasileira por professoras nas escolas do DF.	N	%
Continuidade do ensino da cultura afro-brasileira após o encerramento do projeto		
Sim	18	72
Não	4	16
Em parte	3	12
Ensino de abordagens feministas		
Sim	19	76
Em parte	4	16
Não	2	8
Leitura dos livros indicados no Projeto Mulheres Inspiradoras		
<i>A mulher de pés descalços, de Ruandesa Scholastique Mukasonga</i>		
Sim	13	52
Não	12	48
<i>Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo, e Um verso e meio, de Meimei Bastos</i>		
Sim	15	60
Não	10	40
<i>A outra face: História de uma garota afegã, de Deborah Ellis</i>		
Sim	8	32
Não	17	68
Em parte	0	0
<i>Metade cara, metade máscara, de Eliane Potiguara</i>		
Sim	9	36
Não	16	64
Em parte	0	0

Utilização dos livros indicados no projeto nas salas de aula

A mulher de pés descalços, de Ruandesa Scholastique Mukasonga

Experiências pedagógicas no ensino da cultura afro-brasileira por professoras nas escolas do DF.	N	%
Não	18	72
Sim	7	28
<i>Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo</i>		
Não	17	68
Sim	8	32
Em parte	0	0
<i>Um verso e meio, de Meimei Bastos</i>		
Não	14	56
Sim	11	44
<i>A outra face: história de uma garota afegã, de Deborah Ellis, e Metade cara, metade máscara, de Eliane Potiguara</i>		
Não	20	80
Sim	5	20
Contato prévio com os temas relacionados à cultura afro-brasileira		
Sim	17	68
Não	4	16
Em parte	4	16
TOTAL	25	100

Fonte: Elaborada pela autora com base nas respostas ao formulário.

Em relação à continuidade do ensino da cultura afro-brasileira após o encerramento do projeto, 72% (n = 18) das docentes afirmaram aplicar esses conteúdos em suas salas de aula. No entanto, 16% (n = 4) das professoras não continuaram e 12% (n = 3) o fazem parcialmente.

No que diz respeito ao ensino de abordagens feministas nas salas de aula, 76% (n = 19) das docentes relataram fazê-lo em suas práticas pedagógicas. Contudo, 16% (n = 4) afirmaram adotar abordagens feministas apenas parcialmente e 8% (n = 2) não as incluem em suas práticas.

Sobre a leitura dos livros indicados e adquiridos no Projeto Mulheres Inspiradoras, os resultados mostram variações. O livro *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, e *Um verso e meio*, de Meimei Bastos, foram os mais lidos, com 60% (n = 15) das docentes afirmando terem concluído a leitura. Já *A mulher de pés descalços*, de Scholastique Mukasonga, foi lido

por 52% (n = 13), e *Metade cara, metade máscara*, de Eliane Potiguara, por 36% (n = 9). O livro menos lido foi *A outra face: história de uma garota afegã*, de Deborah Ellis, com 32% (n = 8) das docentes afirmando tê-lo lido, enquanto 68% (n = 17) não o fizeram. Esses dados mostram uma variação tanto na leitura quanto na aplicação pedagógica dos livros, restringindo-se às obras adquiridas oficialmente, sem considerar as leituras adicionais do projeto-piloto.

Em relação à utilização dos livros indicados para o ensino da cultura afro-brasileira nas salas de aula, *Um verso e meio* foi o mais utilizado, com 44% (n = 11) das docentes relatando seu uso. Para *Ponciá Vicêncio*, 32% (n = 8) das professoras confirmaram utilizá-lo, enquanto *A mulher de pés descalços* foi usado por 28% (n = 7) das docentes. As menores taxas de adoção foram observadas em *A outra face: história de uma garota afegã*, com 20% (n = 5), e *Metade cara, metade máscara*, com 36% (n = 9) das docentes utilizando-os em sala de aula.

Sobre o contato com os temas relacionados à cultura afro-brasileira durante a formação das docentes, 68% (n = 17) relataram ter tido contato com esses temas, 16% (n = 4) não tiveram contato e 16% (n = 4) tiveram apenas um contato parcial.

Entre docentes que tiveram contato com a cultura afro e feminista, dos 4 homens participantes, 3 afirmaram ter tido contato com a cultura afro-brasileira, representando 75% (n = 4), mas nenhum deles relatou promover abordagens feministas em sala de aula. Isso indica uma possível lacuna na implementação de práticas que integrem a perspectiva feminista entre os homens da equipe docente. Em contrapartida, no grupo feminino (n = 19), 13 mulheres relataram ter tido contato com a cultura afro-brasileira, correspondendo a 68,4% (n = 13). Das 13 docentes que tiveram contato com as abordagens feministas, 9 afirmaram promover discussões sobre esse tema em suas práticas pedagógicas, representando 36% do total de respostas. Essa diferença sugere que, enquanto as mulheres estão mais engajadas em integrar as discussões sobre raça e gênero em suas aulas, os homens podem estar menos envolvidos nesse processo. Essa discrepância destaca a necessidade de intervenções formativas direcionadas a docentes homens para fomentar uma abordagem mais interseccional nas práticas pedagógicas.

c- Percepção das professoras da rede pública do DF em relação ao curso e ao Projeto Mulheres Inspiradoras.

A Tabela 3 resume a avaliação perceptiva das docentes que concluíram o curso de formação do Projeto Mulheres Inspiradoras (n = 17; 68%). Esse filtro no formulário foi necessário em vista das questões que avaliaram o próprio curso. Dentre as 25 docentes que responderam ao questionário, 17 (68%) concluíram o curso, sendo 15 (88,2%) mulheres e 2 (11,7%) homens. Quanto aos motivos para a não conclusão, incluem impedimentos por motivos pessoais, dificuldades para realizar a matrícula pelo *site*, desinteresse pelo tema do curso e, em alguns casos, docentes que iniciaram o curso, mas não conseguiram finalizar por questões pessoais.

Os dados mostram que todas as docentes concordaram que o curso abordou questões da cultura afro-brasileira e o ensino antirracista. No entanto, 59% (n = 10) das participantes sentiram que os debates não contemplaram adequadamente abordagens feministas interligadas a raça, classe social e geração. Além disso, 76% (n = 13) expressaram que as estratégias discutidas foram insuficientes para lidar com situações de discriminação racial em sala de aula. Apesar de a maioria se sentir interessada pelos temas, 53% (n = 9) relataram despreparo para ensinar a cultura afro-brasileira.

Tabela 3 – Percepção das professoras da rede pública do DF em relação ao curso do Projeto Mulheres Inspiradoras e rastros nas práticas docentes segundo grau de concordância e medidas de tendência central. Brasília, agosto, 2024

Variáveis por dimensão	Graus de concordância			Medidas de tendência central	
	DIS n(%)	IND n(%)	CON n(%)	Medi	Méd
Avaliação do curso de formação Mulheres Inspiradoras					
O conteúdo discutiu as questões da cultura afro-brasileira	0	0	17(100)	5	5
Os temas contemplaram discussões sobre o ensino antirracista	0	0	17(100)	5	5
Os debates desconsideravam abordagens feministas entrelaçadas por questões de raça, classe social e geração	10 (59)	1 (6)	6 (35)	1	1,7
Houve estímulo de práticas de ensino antirracista em sala de aula	1 (6)	0 (0)	16 (94)	5	4,8

Senti pouca adesão das(os) participantes em relação aos temas do curso	13 (76)	0 (0)	4 (24)	1,7	1,4
As estratégias discutidas foram insuficientes para lidar com situações de discriminação racial na sala de aula	13 (76)	0 (0)	4 (24)	1	1,4
Mesmo com a conclusão do curso, sinto-me despreparada(o) para o ensino da cultura afro-brasileira	9 (53)	0 (0)	8 (47)	1	1,9
Foram recomendadas obras literárias para serem utilizadas em sala de aula	2 (12)	0 (0)	15 (88)	3	2,7
Tive dificuldade em utilizar as obras literárias indicadas no Projeto em sala de aula	7 (41)	3 (18)	7 (41)	2	2
Os aprendizados despertaram meu interesse por questões do feminismo anteriormente despercebidas	0 (0)	1 (6)	16 (94)	5	4,9
O curso foi indiferente para a minha prática docente	16 (94)	0 (0)	1 (6)	1	1.1
Minha prática em sala de aula permaneceu inalterada após o curso	15 (88)	0 (0)	2 (12)	1	1,2
Hoje faço discussões sobre as desigualdades de gênero em sala de aula que antes não realizava	2 (12)	0 (0)	15 (88)	5	4,5
Total				17(100)	

Fonte: Elaborada pela autora com base nas respostas ao formulário.

Notas: As escalas e valores “Concordo totalmente” e “Concordo parcialmente” (5;4) foram unificadas para a sigla CON, assim como “Discordo parcialmente” e “Discordo totalmente” (2;1) para DIS.

Abreviações: DIS – Discordo parcialmente/totalmente (1;2); IND – Indiferente (3); COM – Concordo parcialmente/totalmente (4;5); Medi – Mediana; Méd – Média.

O conteúdo discutiu as questões da cultura afro-brasileira, com todas as participantes (n = 17, 100%) concordando com essa afirmação. Da mesma forma, todas (n = 17, 100%) acreditam que os temas abordaram o ensino antirracista. Essa unanimidade evidencia a relevância e a adequação dos tópicos tratados no curso, refletindo uma média e mediana de 5,0.

Em relação às práticas de ensino antirracista, a maioria das participantes (n = 16, 94%) concorda que o curso estimulou essas práticas em sala de aula, apresentando uma média de 4,8 e uma mediana de 5,0, o que indica uma percepção positiva sobre a eficácia do curso. Além disso, 94% (n = 16) relataram que os aprendizados despertaram seu interesse por questões feministas que antes não eram percebidas, com média de 4,9 e mediana de 5,0. Por fim, 88% (n = 15) afirmaram ter iniciado discussões sobre desigualdades de gênero em sala de aula que não eram realizadas anteriormente, com média de 4,5 e mediana de 5,0. Esses dados

indicam um aspecto positivo do curso no engajamento das docentes em relação às questões de gênero.

No entanto, ao analisar a percepção sobre a interseccionalidade das discussões, 59% (n = 10) das participantes discordaram que os debates contemplaram abordagens feministas entrelaçadas com questões de raça, classe social e geração. A mediana de 1,0 e média de 1,7 corroboram a tendência de respostas negativas do grupo. Além disso, 76% (n = 13) negam que as estratégias discutidas tenham sido suficientes para lidar com situações de discriminação racial na sala de aula. Adicionalmente, 47% (n = 8) dos participantes ainda se sentem despreparados para o ensino da cultura afro-brasileira, mesmo após a conclusão do curso.

Por fim, quando perguntamos se as ações de política pública, a exemplo do Projeto Mulheres Inspiradoras, poderiam ampliar as práticas do ensino antirracista e feminista na sua escola, todas as professoras (n = 17, 100%) concordam com as alternativas apresentadas. Ou seja, as respostas a essa questão indicaram apoio às seguintes ações elencadas no formulário: a) formação continuada das docentes nos temas de multiculturalismo e direitos humanos; b) inclusão de conteúdos da cultura afro-brasileira na base curricular das disciplinas; c) estímulo financeiro para projetos de extensão com ênfase na cultura afro; retomada do Projeto Mulheres Inspiradoras nas salas; d) divulgação das experiências das professoras no ensino antirracista; e) cotas para a contratação de mais mulheres negras como professoras; e f) aquisição de obras literárias de autoras mulheres negras.

No geral, os resultados apresentados estão alinhados com as reflexões apresentadas por Silva (2013) na pesquisa *Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal: reflexões curriculares*, que destaca a importância da inserção de práticas pedagógicas que promovam a conscientização racial nas escolas, especialmente por meio de currículos que integrem conteúdos de culturas marginalizadas. A concordância unânime entre as participantes acerca das ações necessárias para fortalecer o ensino antirracista e feminista, além de refletir a relevância dos temas discutidos, corrobora a tese de que a formação docente voltada para o multiculturalismo pode desempenhar um papel estruturante na promoção de uma educação mais inclusiva e justa (Silva, 2013).

Todas as participantes (n = 17; 100%) concordaram com a importância de políticas públicas que apoiem a formação continuada dos docentes em temas como multiculturalismo e direitos humanos. Esse dado é relevante, pois, segundo Silva (2013), a inserção de conteúdos sobre a cultura afro-brasileira no currículo escolar e a implementação de formações específicas para as professoras são fundamentais para a consolidação de um ensino antirracista. A adoção dessas medidas por parte das escolas pode ampliar as práticas pedagógicas inclusivas e garantir que o compromisso com a diversidade seja institucionalizado. Os resultados refletem a importância da formação continuada em temas de diversidade, como apontado no estudo de Silva (2013), que enfatiza a necessidade de capacitar as professoras para lidar com questões de raça, gênero e classe interseccionalmente. A presença de cotas para a contratação de mais mulheres negras como professoras e a aquisição de obras literárias de autoras negras são medidas que podem potencializar o impacto do ensino antirracista e feminista nas escolas, fortalecendo uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize as diferentes identidades presentes no ambiente escolar (Silva, 2013). O curso de formação realizado pelo Mulheres Inspiradoras, ao discutir com as docentes essas questões, parece ter contribuído para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que abordam não apenas o racismo, mas também as desigualdades de gênero.

Apesar dos avanços mencionados, é necessário considerar que 59% (n = 10) das docentes discordaram que as discussões no curso contemplaram de forma satisfatória a interseccionalidade entre as abordagens feministas e as questões de raça, classe social e geração. Esse dado sugere que há uma lacuna na formação oferecida, uma vez que, como apontado por hooks (2019), a interseccionalidade é um tema complexo, embora seja prioritário para a compreensão das dinâmicas de opressão. Portanto, é necessário um aprimoramento no conteúdo dos cursos para incluir mais profundamente essas perspectivas, de modo que as docentes compreendam o componente estrutural da opressão por gênero, raça, classe e geração, construída historicamente, por isso fortemente arraigada nas relações sociais.

No tocante ao perfil docente, a maioria se identifica como parda (n = 11; 44%), o que pode influenciar sua abordagem em relação à cultura afro-brasileira. A pesquisa de Silva (2013), por exemplo, indica que a identidade racial das professoras pode afetar a sensibilidade e o compromisso com práticas educacionais que promovam a equidade racial. O fato de uma

parcela significativa das docentes se identificar como parda/negra sugere uma possível abertura para o ensino de conteúdos voltados à cultura afro-brasileira, uma vez que elas podem ter experiências pessoais que as conectem de forma mais direta às temáticas abordadas no curso (Silva, 2013).

A identificação “parda” no Brasil é uma categoria plural que pode englobar tanto pessoas brancas que acreditam no mito da “democracia racial” – a ideia de que a miscigenação elimina a discriminação racial – quanto indivíduos negros que não se autodefinem como negros. O mito da “democracia racial”, amplamente criticado por intelectuais, mascara as desigualdades raciais estruturais ao sustentar que todos os brasileiros são igualmente mestiços, o que, na prática, contribui para deslegitimar experiências de discriminação racial vividas por pessoas negras. Esse enquadramento da categoria “parda” prejudica tanto a identificação racial quanto o engajamento político, criando uma zona de ambiguidade em que questões de pertencimento racial ficam diluídas e o combate ao racismo é enfraquecido. A análise das cotas raciais, por exemplo, revela que as comissões de heteroidentificação frequentemente enfrentam dificuldades em classificar corretamente os “pardos”, especialmente devido à influência do fenótipo, o que gera exclusão e insegurança jurídica (Miranda; Souza; Almeida, 2020).

Entre as mulheres negras participantes (n = 3; 12%), todas manifestaram um compromisso sólido com a promoção de uma educação antirracista. Esse dado é particularmente significativo, considerando que, conforme aponta o estudo de Santos (2016), as professoras negras enfrentam desafios adicionais ao lidarem com o duplo preconceito de gênero e raça. Apesar dessas dificuldades, elas emergem como agentes transformadores no combate ao racismo e na promoção da igualdade racial no ambiente escolar. As mulheres negras, em especial, tendem a utilizar suas experiências pessoais de resistência e superação como ferramentas pedagógicas, fortalecendo suas práticas educacionais inclusivas (Santos, 2020).

Ao incorporar o arcabouço epistemológico de Gonzalez (2007), o papel das educadoras negras na promoção de uma educação antirracista não se configura apenas como uma reação à opressão sistêmica, mas como uma força transformadora enraizada em uma profunda consciência histórica. Essa consciência, informada pelas suas vivências de

resistência, torna-se uma ferramenta pedagógica que desafia as narrativas hegemônicas. A crítica de Gonzalez ao eurocentrismo na educação brasileira ressalta a necessidade de currículos que reflitam as contribuições e histórias das populações afrodescendentes, alinhando-se com os objetivos da educação antirracista liderada por essas mulheres. O compromisso dessas professoras, portanto, reflete uma postura epistemológica mais ampla, que visa desmontar as estruturas coloniais e patriarcais em favor de práticas educacionais mais inclusivas e culturalmente ressonantes (Gonzalez, 2007).

A identidade racial de professoras pardas e negras influencia diretamente a sensibilidade e a compreensão das questões raciais, resultando em práticas mais inclusivas e representativas no ensino. Corroborando o estudo promovido por Santos, intitulado *Professoras, mulheres e negras: um olhar sobre os aspectos socio/culturais e o histórico de preconceito*, a vivência pessoal dessas docentes participantes do projeto pode gerar uma maior identificação com os temas que abordam as desigualdades raciais e culturais, promovendo uma articulação desses conteúdos nas práticas escolares (Santos, 2020). Entretanto, a presença de docentes negros e negras na implementação de políticas voltadas para o ensino de temas afro-brasileiros e de direitos humanos muitas vezes é vista como natural, colocando uma responsabilidade adicional sobre a população negra, além de distanciar outros segmentos populacionais. O compromisso das mulheres negras com o ensino antirracista, mencionado na pesquisa, reflete essa expectativa social e ressalta sua atuação como protagonistas na educação, mas é preciso envolver a maioria da população (não apenas pessoas negras), especialmente em um contexto de formação voltada para a diversidade cultural (Santos, 2020).

Vale também destacar que, do total de 25 respondentes, apenas 16% (n = 4) eram homens e 3 (n = 3; 75% dos homens, ou n = 3; 12% do total) se identificaram como pardos. No entanto, constatou-se que 2 desses homens pardos (n = 2; 67% dos homens pardos, ou n = 2; 8% do total de respondentes) não concluíram o curso Mulheres Inspiradoras. Um dos homens pardos que não finalizou o curso (n = 1; 4% do total de respondentes) relatou que não incorpora abordagens feministas em suas práticas pedagógicas, tampouco promove o ensino da cultura afro-brasileira em sala de aula. Todos os quatro homens participantes eram oriundos de áreas das ciências humanas, como Filosofia e História, o que pode indicar uma

maior receptividade às temáticas de gênero e raça, ponto que merece ser aprofundado em futuras investigações.

Sobre o perfil das respondentes em geral, conforme o *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007* (Inep, 2009), a faixa etária dos docentes participantes demonstra uma concentração significativa entre 30 e 45 anos, com média de idade de 38 anos. Esse dado é consistente com os resultados observados no presente estudo, em que a maioria dos docentes está na faixa etária de 45 a 50 anos (n = 6; 24%). A diversidade etária dos professores, como destacado por Saviani (2007), pode ser um fator de enriquecimento pedagógico, em que os docentes mais experientes trazem profundidade de conhecimento acumulado, enquanto os mais jovens apresentam abordagens inovadoras, contribuindo para a renovação das práticas educacionais.

Em relação à formação acadêmica, o estudo exploratório do Inep com base nos resultados do censo escolar (2009) aponta que 68,4% dos docentes da educação básica possuem nível superior completo, o que se alinha aos dados aqui apresentados, em que a maioria das docentes (68%) possui pós-graduação *lato sensu* (Inep, 2009). No entanto, tanto este quanto o estudo do Inep indicam uma lacuna na formação continuada, com uma baixa proporção de docentes com doutorado, apenas 4% (n = 1) no contexto analisado. Esse dado reforça a necessidade de maior incentivo à formação acadêmica avançada, conforme apontado por Costa e Silva (2023), para garantir que as docentes estejam continuamente atualizadas e preparadas para enfrentar os desafios pedagógicos modernos.

Outro ponto relevante é a implementação de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira e às abordagens feministas. O presente estudo mostra que 72% (n = 12) das docentes continuam a aplicar esses conteúdos após o término do projeto, um dado que pode ser comparado com as evidências do Inep, que demonstram um esforço crescente na incorporação de temas inclusivos no currículo escolar (Inep, 2009). Contudo, o fato de que 16% das docentes não implementam esses temas e 12% o fazem de maneira parcial sugere barreiras institucionais e metodológicas, ecoando as observações de Marques (2010) sobre a necessidade de suporte contínuo e de maior estrutura para que essas práticas se tornem permanentes no ambiente educacional.

A utilização dos livros recomendados pelo projeto variou significativamente. Livros como *A mulher de pés descalços* e *Ponciá Vicêncio* foram lidos por 52% (n = 13) e 60% (n = 15) das docentes, respectivamente. Em contraste, *A outra face: história de uma garota afegã* e *Metade cara, metade máscara* tiveram taxas de leitura de 32% (n = 8) e 36% (n = 9). A utilização desses livros em sala de aula foi ainda mais baixa, com *A mulher de pés descalços* sendo utilizado por 28% (n = 7) e *Ponciá Vicêncio* por 32% (n = 8). Esses dados indicam a necessidade de estratégias mais eficazes para a integração desses materiais no currículo escolar.

Como discutido nas fichas de leitura crítica das obras selecionadas, todos os livros disponíveis nas escolas apresentam uma forte conexão com temáticas antirracistas e feministas, oferecendo diversas formas de implementação em sala de aula, na extensão ou na pesquisa no âmbito do Ensino Fundamental e Médio. Essas análises, fundamentadas nos conceitos de resistência cultural e interseccionalidade, como discutido por Crenshaw (2002), destacam a relevância educativa dessas obras e propõem estratégias pedagógicas para estimular a reflexão crítica e o engajamento dos alunos com questões de diversidade, colonialismo e participação social.

Ainda que o Projeto Mulheres Inspiradoras tenha proposto uma série de livros voltados para o ensino de temas ligados à cultura afro-brasileira e feminista, os desafios enfrentados no processo de implementação podem ter influenciado os resultados. A falta de apoio institucional, como relatado por Silva (2019), na pesquisa sobre os desafios na trajetória do Projeto, pode ser um fator limitador para a adoção plena desses materiais em mais escolas da rede pública. Além disso, a limitação de recursos financeiros e a burocracia no repasse das obras literárias podem ter impactado a distribuição e a utilização dos livros no tempo adequado, prejudicando a eficácia da proposta pedagógica (Silva, 2019).

Portanto, embora os dados revelem algum nível de engajamento com as leituras indicadas, a integração dos livros no cotidiano escolar ainda enfrenta barreiras. Isso reforça a importância de ações que proporcionem não apenas o acesso aos materiais, mas também condições que facilitem sua incorporação de forma prática e eficaz na sala de aula.

Sobre as eventuais repercussões do Projeto Mulheres Inspiradoras, realizado entre 2018-2022 na rede estadual de ensino do DF, estudos identificam que ele transcendeu as

fronteiras, evidenciando sua capacidade de adaptação a diferentes contextos educacionais em estados como São Paulo, Bahia, Minas Gerais, Tocantins e Mato Grosso do Sul. Essa expansão, especialmente no Mato Grosso do Sul, em que o projeto foi combinado com o programa “Maria faz a diferença na escola” do Tribunal de Justiça, exemplifica como os “rastros” do projeto se materializaram em iniciativas locais de resistência e transformação. A disseminação do projeto, inclusive em âmbito internacional, como os convites recebidos por sua idealizadora para palestras no Peru e no México, destaca a articulação em redes de políticas públicas e a importância de ações colaborativas para a promoção de uma educação inclusiva e antirracista (Silva, 2019).

Esses “rastros” de expansão de atividades semelhantes para outras escolas podem ser vistos como indicativos de que o Projeto Mulheres Inspiradoras tem o potencial de criar experiências de resistência aos padrões educacionais eurocêntricos e racistas, refletindo diretamente nas práticas pedagógicas das escolas que o adotaram. Essas experiências podem revelar práticas pontuais de resistência a padrões hegemônicos, mas indicam a relevância da inclusão da dimensão antirracista na rede pública de ensino do DF, haja vista os produtos gerados com a iniciativa (Silva, 2019).

Apesar dos avanços significativos proporcionados pelo Projeto Mulheres Inspiradoras, ainda há desafios a serem enfrentados, revelando a importância de fortalecer a formação contínua das docentes, melhorar a integração dos materiais pedagógicos e garantir suporte institucional contínuo. As estratégias para a continuidade das políticas educacionais precisam considerar a diversidade de experiências das docentes e a necessidade de suporte contínuo, conforme discutido por Marques (2018) e Jann e Wegrich (2007). O sucesso do projeto e iniciativas similares dependerá de um compromisso contínuo com a formação e o suporte das professoras, bem como da implementação de estratégias pedagógicas que garantam a inclusão e a equidade na educação.

Os dados desta pesquisa mostram que, embora ainda prevaleça a hegemonia dos padrões eurocêntricos nas práticas pedagógicas das escolas do Distrito Federal, existem importantes práticas de resistência que promovem o ensino da cultura afro-brasileira, com “rastros” significativos a serem seguidos. Essas resistências estão presentes e precisam ser fortalecidas, divulgadas e articuladas a outras iniciativas.

Os resultados desse estudo não apenas oferece uma análise crítica da implementação do Programa Mulheres Inspiradoras, mas também identifica fortes “rastros” e repercussões da experiência a serem amplificadas, fortalecidas, engajadas umas às outras, quiçá possibilitando redes de resistência capazes de influenciar o ensino da cultura afro sob o recorte de gênero nas escolas do DF. O caminho à frente requer a pressão da sociedade e dos movimentos sociais por um compromisso renovado com a formação continuada de professoras. Além disso, a luta pelo direito à educação inclusiva, diversa e democrática de meninas e meninos requer investimentos em recursos educacionais adequados, com uma abordagem que reconheça e valorize as múltiplas experiências nas escolas públicas no DF e no Brasil.

6 CONCLUSÃO

A dissertação examinou se as 15 escolas do Distrito Federal que implementaram o Projeto Mulheres Inspiradoras incorporaram as diretrizes educacionais de ensino da cultura afro-brasileira nas práticas pedagógicas, em perspectiva interseccional, antirracista e multicultural. Os resultados confirmam a hipótese inicial: embora o projeto tenha sido uma tentativa válida de resistir aos padrões colonialistas e promover uma educação equitativa, os avanços são pontuais, centrados em importantes experiências de resistência, especialmente quando se trata da continuidade e efetividade de suas ações nas escolas.

O estudo revelou que os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das 15 escolas participantes do projeto apresentam lacunas significativas em relação à implementação efetiva de uma pedagogia que valorize a cultura afro-brasileira. Em muitos casos, as escolas limitam-se a cumprir minimamente as exigências legais, sem se comprometerem profundamente com a transformação das práticas pedagógicas. Dentre os PPPs analisados, as diretrizes do ensino da cultura afro-brasileira tiveram indícios mais significativos nas escolas CED 07 e CEF 31 de Ceilândia, mesma região em que se originou o Mulheres Inspiradoras, sugerindo um importante rastro de resistência. Embora constitua uma minoria dentre as 15 analisadas, o resultado ratifica a relevância de se investir em iniciativas similares, centradas no ensino antirracista e feminista.

Embora o ensino da cultura afro-brasileira e o combate ao racismo nas escolas continuem a enfrentar barreiras estruturais, as iniciativas identificadas nesta pesquisa podem se constituir em caminhos possíveis para mudanças na rede de Ensino Fundamental e Médio nas escolas do DF. As práticas estruturadas e contínuas das escolas CED 07 e CEF 31, ambas da Ceilândia, indicam um compromisso mais profundo com a promoção da diversidade e o combate ao racismo. A existência de projetos e planos que abrangem a história e a contribuição de pessoas negras sugere uma abordagem educacional mais inclusiva e inovadora, refletindo uma maior disposição para enfrentar questões de desigualdade racial de forma sistemática e integrada. Essas práticas representam um avanço importante na incorporação da cultura afro-brasileira no contexto escolar e no enfrentamento ao racismo, alinhando-se às perspectivas do feminismo negro, que destaca a importância de uma educação

que reconheça a diversidade cultural e combata as desigualdades raciais. Assim, há rastros do Mulheres Inspiradoras a perseguir, apontando que, apesar dos desafios, existem iniciativas que pavimentam o caminho para uma educação mais justa e plural, especialmente em contextos como o de Ceilândia.

Com base nesses achados, recomenda-se que as escolas revisem e atualizem seus PPPs para garantir a inclusão efetiva do ensino da cultura afro-brasileira, conforme previsto na legislação vigente, mas com uma abordagem crítica e interseccional que vá além das ações pontuais. É fundamental haver um compromisso institucional para que esse ensino se torne uma parte permanente do currículo, e não apenas uma resposta temporária a demandas sociais ou legais. Recomenda-se também que as escolas levem em consideração a sua realidade local na confecção dos PPPs, de maneira a adequar-se aos diferentes cenários e perspectivas para o ensino da cultura afro, na perspectiva de gênero.

No que tange à análise das experiências de resistência entre as participantes do Programa Mulheres Inspiradoras, os resultados também são significativos. No perfil dos respondentes, observou-se a predominância de mulheres, refletindo a centralidade feminina na educação, mas também se aponta para a necessidade de maior engajamento de homens, especialmente no ensino de temáticas como gênero e raça. A relevância da identidade racial também ficou evidenciada, com destaque para a importância de aumentar a presença de mulheres negras no ensino. Além disso, o tempo de formação e a experiência prévia em temas de gênero e raça se mostraram estruturantes para a efetividade das práticas pedagógicas voltadas à educação antirracista.

No que se refere às práticas pedagógicas, 70% das participantes afirmaram que continuaram a trabalhar com a temática da cultura afro-brasileira após o curso. No entanto, muitas ainda relataram insegurança quanto às abordagens, demonstrando a necessidade de maior investimento na formação docente contínua. Esse dado reforça a importância de consolidar temáticas relacionadas a gênero e raça nas políticas de formação de professores, garantindo que o ensino da cultura afro-brasileira se torne uma prática segura e comum nas escolas.

Quanto à percepção sobre o curso, destacou-se que nenhum dos homens participantes concluiu o programa, o que pode indicar um certo distanciamento em relação às questões de

gênero e raça. Embora o curso tenha sido bem avaliado pelas participantes, algumas fragilidades foram identificadas, como a falta de uma estrutura mais robusta para apoiar a continuidade das práticas em sala de aula. Em termos de impacto nas práticas pedagógicas, algumas docentes se sentiram mais seguras após o curso, enquanto outras ainda enfrentam desafios para incorporar as temáticas propostas de maneira mais sistemática.

Os rastros de resistência deixados pelo Projeto Mulheres Inspiradoras somam-se a outros resultados, evidenciando que, apesar das limitações, há um caminho claro de fortalecimento das práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de temáticas afro-brasileiras e feministas nas escolas. A amplificação dessas experiências pode contribuir para a criação de redes que articulem essas resistências e possibilitem a construção de uma educação mais inclusiva e comprometida com a diversidade cultural e de gênero.

Os dados desta pesquisa revelam que, embora ainda prevaleçam padrões eurocêntricos nas práticas pedagógicas das escolas do Distrito Federal, existem rastros de resistência que promovem o ensino da cultura afro-brasileira sob a perspectiva de gênero, os quais precisam ser amplificados e fortalecidos. As experiências do Programa Mulheres Inspiradoras são exemplos valiosos que podem ser conectados a outras iniciativas, gerando redes de resistência capazes de influenciar de maneira mais efetiva o ensino afro-brasileiro nas escolas. No entanto, a continuidade dessas ações requer maior pressão social e investimentos públicos, especialmente em recursos educacionais que valorizem as múltiplas experiências de inclusão nas escolas públicas.

Um ponto central da pesquisa foi a análise dos livros recomendados pelo projeto, que oferecem uma oportunidade para as escolas poderem utilizá-los como ferramentas pedagógicas potentes (desde que devidamente entregues às instituições). Boa parte das docentes que concluíram o curso leu e/ou usou esses livros, o que constitui uma estratégia relevante para a formação de professoras. A leitura crítica dessas obras, tal como proposta nas fichas de leitura elaboradas, configura o principal produto desta pesquisa para as escolas, que pode ser aplicado nos cenários investigados. Essas fichas não apenas orientam as docentes sobre as temáticas centrais das obras, como também propõem atividades pedagógicas que incentivam o pensamento crítico sobre cultura, racismo e gênero.

A primeira ficha, intitulada “Resistência aos Padrões Colonialistas”, abrange as obras *A mulher de pés descalços*, de Scholastique Mukasonga (Mukasonga, 2017), e *Metade cara, metade máscara*, de Eliane Potiguara (Potiguara, 2019). Ambas oferecem reflexões profundas sobre a resistência cultural e desafiam as dinâmicas de poder impostas pelos padrões colonialistas, com grande potencial para promover debates críticos no ensino da cultura afro-brasileira e indígena. A segunda ficha, com o tema “Ensino Feminista e Antirracista”, é composta pelas obras *Um verso e meio*, de Meimei Bastos (Bastos, 2017), *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo (Evaristo, 2003), e *A outra face: história de uma garota afegã*, de Deborah Ellis (Ellis, 2012). Essas obras oferecem estratégias pedagógicas voltadas para a construção de uma educação feminista e antirracista, incentivando a reflexão crítica sobre desigualdades e práticas de resistência.

Os resultados da investigação apontam recomendações de curto, médio e longo prazo para fortalecimento da dimensão antirracista na rede de ensino pública do Distrito Federal, numa perspectiva crítica, interseccional e multicultural. No curto prazo, as indicações constantes nas fichas de leitura crítica dos livros consistem propostas passíveis de serem incorporadas, avaliadas e aperfeiçoadas pelas docentes nas escolas que dispõem desses livros. No médio e longo prazo, retomamos aqui as ações de políticas públicas que obtiveram concordância entre as 25 respondentes ao questionário, quais sejam: retomada do Projeto Mulheres Inspiradoras nas salas; divulgação das experiências das professoras no ensino antirracista; estímulo financeiro para projetos de extensão com ênfase na cultura afro; aquisição contínua de obras literárias de autoras mulheres negras; formação continuada das docentes nos temas de multiculturalismo e direitos humanos; inclusão de conteúdos da cultura afro-brasileira na base curricular das disciplinas; cotas para a contratação de mais mulheres negras como professoras. A implementação dessas medidas é estruturante para o aprofundamento das práticas pedagógicas e a sustentabilidade do ensino antirracista e feminista no ambiente escolar.

Por fim, sugere-se que o Projeto Mulheres Inspiradoras seja retomado e seus rastros seguidos, porém com um envolvimento mais ativo dos movimentos sociais e comunitários, bem como um plano de implementação institucionalmente sólido, avaliável e democraticamente participativo para seu contínuo aperfeiçoamento.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Gina Vieira Ponte de. **Projeto Mulheres Inspiradoras: A Pedagogia de Projetos e o Fortalecimento da Identidade dos Estudantes e das Estudantes**. 2015. Monografia (Especialização) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/17529/1/2015_GinaVieiraDeAlbuquerque_tcc.pdf. Acesso em: 6 set. 2023.
- ALVES, E. C. **A educação das relações étnico-raciais na creche: trançando as mechas da legislação federal, formação e prática das professoras**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018.
- ALVES, L. R.; SOARES, D. H. P. Aprendizagem e desempenho escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n; spe., p. 97-104, 2008.
- ALVES, L. **Viagens no multiculturalismo: o Comitê para Eliminação da Discriminação Racial das Nações Unidas e seu funcionamento**. Brasília: FUNAG, 2010.
- ALVES, Maria Teresa; SOARES, José Francisco. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições sociológicas para a sociologia da educação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 2, p.435-473, maio/ago. 2007.
- ANDRADE, C. A. D. Trajetórias escolares e percepções dos estudantes sobre o clima escolar: um estudo longitudinal em escolas de ensino médio. **Educação e Pesquisa**, 2014.
- ANDRADE, Marcelo. **Como preconceito e discriminação impactam a aprendizagem? Um estudo longitudinal com estudantes do ensino fundamental**. Rio de Janeiro: PUC, 2014.
- ARAÚJO, Luísa; RODRIGUES, Maria de Lurdes. Modelos de análise das políticas públicas. **Sociologia Problemas e Práticas**, [S. l.], p. 11-35, 2017a.
- ARAÚJO, Jaciara Cristina Pereira de Souza de. **Educação antirracista e projeto político pedagógico escolar: um olhar para as escolas públicas de Ensino Fundamental da Cidade Estrutural/DF**. 2021. 131 f., il. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
- ARAÚJO, V. A. (Org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. São Paulo: Paco, 2011b.
- BASTOS, Meimei. **Um verso e meio**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRITO, L. E. Possíveis diálogos entre as propostas das diretrizes curriculares nacionais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e o programa mais educação. **Rev. Fac. Educ.**, Mato Grosso, v. 24, ano 13, n. 2, p. 79-95, jul./dez. 2015.

CARLOS, E.; DOWBOR, M.; ALBUQUERQUE, M. DO C. Efeitos de movimentos sociais no ciclo de políticas públicas. **Caderno CRH**, v. 34, p. e021016, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/XZ6RkGC5yJrZLmXsG4Msv6R/#>. Acesso em: 14 jan. 2024.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2011.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

CODEPLAN – COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL. **Brasília Metropolitana**. Brasília, set. 2024. Disponível em: <https://brasiliametropolitana.ipe.df.gov.br>. Acesso em: 16 out. 2024.

COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171–188, jan. 2002.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Pesquisa de métodos mistos**. Tradução: Magda França Lopes. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DAVIS, Angela. **Women, Race, and Class**. New York: Vintage Books, 1983.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Portaria nº 1.036, de 26 de outubro de 2022. Revoga a Portaria nº 256, de 26 de maio de 2021, que instituiu o Programa Mulheres Inspiradoras - PMI. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 27 out. 2022. Seção 1, 2 e 3, p. 23. Disponível em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/1608f13318b74a01911a05777fea9a3b/see_prt_1036_2022.html#art1. Acesso em: 3 ago. 2024.

DYE, T. R. **Understanding Public Policy**. New York: Pearson, 2013.

ELLIS, Deborah. **A outra face: história de uma garota afegã**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

FANON, F. **Black skin, white masks**. Nova York: Grove Press, 1952.

FRANK, Anne. **O Diário de Anne Frank**. Rio de Janeiro: Record, 1995 [1947]. ISBN: 978-85-01-04445-7.

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. New York: Herder & Herder, 1970.

GARCIA, V. F. **Educação infantil e educação das relações étnico-raciais: motivações docentes, possibilidades e desafios nos centros de educação infantil de Sorocaba (SP)**. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.

GDF. **Projeto Político-Pedagógico**. Taguatinga: CEMAB, 2023a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/projeto-politico-pedagogico-2023>. Acesso em: 2 set. 2024.

GDF. **Projeto Político-Pedagógico**. Gama: CEMI GAMA, 2023b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/projeto-politico-pedagogico-2023>. Acesso em: 2 set. 2024.

GDF. **Projeto Político-Pedagógico**. Riacho Fundo 01: CEM 01, 2023c. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/projeto-politico-pedagogico-2023>. Acesso em: 2 set. 2024.

GDF. **Projeto Político-Pedagógico**. Ceilândia: CEF 34, 2023d. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/projeto-politico-pedagogico-2023>. Acesso em: 2 set. 2024.

GDF. **Projeto Político-Pedagógico**. Incra: CED INCRA 09, 2023e. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/projeto-politico-pedagogico-2023>. Acesso em: 2 set. 2024.

GDF. **Projeto Político-Pedagógico**. Ceilândia: CILC, 2023f. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/projeto-politico-pedagogico-2023>. Acesso em: 2 set. 2024.

GDF. **Projeto Político-Pedagógico**. Ceilândia: CED 07, 2023g. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/projeto-politico-pedagogico-2023>. Acesso em: 2 set. 2024.

GDF. **Projeto Político-Pedagógico**. Ceilândia: CEF 31, 2023h. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/projeto-politico-pedagogico-2023>. Acesso em: 2 set. 2024.

GDF. **Projeto Político-Pedagógico**. Ceilândia: CEM 12, 2023i. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/projeto-politico-pedagogico-2023>. Acesso em: 2 set. 2024.

GOMES, A.; PEREIRA, R.; SILVA, M. **As Políticas Públicas na Ciência Política**. Brasília: Editora Y, 2021.

GOMES, Márcia Letícia; BARBOSA, Xênia de Castro. Um crime contra a humanidade: colonização, genocídio e gênero em “A mulher de pés descalços”, de Scholastique Mukasonga. **História**, São Paulo, v. 40, p. e2021026, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/5bX33RWQdL6WYNNtWTwxcTL/>. Acesso em: 15 jun. 2024.

GOMES, N. L. Cultura Negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/jun./jul. 2003.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, [s. l.], p. 223-244, 1984.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. *In*: GONZALEZ, Lélia. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2007.

GUEDES, Josenilson Viana *et al.* Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S. l.], 16 jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Vnb6QkC3m7fSsxV6CDqjpcw/>. Acesso em: 9 ago. 2023.

- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de T. T. Silva. Local: Theories of the Policy Cycle; 4ª edição, 1992.
- JANN, W.; WEGRICH, K. Theories of the Policy Cycle. In: HANDBOOK of public policy analysis. Inglaterra: Routledge, 2007.
- KINGDON, J. W. **Agendas, Alternatives, and Public Policies**. Nova York: Pearson, 2014.
- LASSWELL, H. D. The Policy Orientation. In: LERNER, D.; LASSWELL, H. D. (Ed.). **The Policy Sciences**. Stanford: Stanford University Press, 1951.
- LOWI, T. J. **The End of Liberalism: The Second Republic of the United States**. 2. ed. New York: W.W. Norton & Company, 1979.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: A educação como prática da Liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- HOOKS, Bell. Alisando o Nosso Cabelo. **Revista Gazeta de Cuba – Unión de escritores y Artista de Cuba**, 2005.
- HOOKS, Bell. **Belonging: A Culture of Place**. New York: Routledge, 2019.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br>. Acesso em: 27 set. 2024.
- IVAZAKI, A. C. D. **Capoeira da educação infantil: relações étnico-raciais na formação de professores**. 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.
- MARQUES, Ana José. **Políticas públicas e gestão da educação para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana: percepções de gestores e gestoras do Ministério da Educação - MEC**. 2010. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- OLIVEIRA, Silvia de Sousa Araújo. O ensino e aprendizagem da história e cultura dos afrobrasileiros e africanos na educação infantil: por que e o que ensinar? **Revista Espaço Acadêmico**, [s. l.], ed. 217, 2019.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL E TERRITÓRIOS. **Relatório de Violência Doméstica 2023**. Brasília: Corregedoria-Geral, 2024. Disponível em: <https://www.mpdft.mp.br/portal/index.php/comunicacao-menu/sala-de-imprensa/noticias/noticias-2024/15807-violencia-contra-a-mulher-mpdft-registra-pico-historico-de-processos-em-2023>. Acesso em: 14 out. 2024.

MIRANDA, Ana Paula Mendes de; SOUZA, Rolf Ribeiro de; ALMEIDA, Rosiane Rodrigues de. “Eu escrevo o quê, professor (a)?”: notas sobre os sentidos da classificação racial (auto e hetero) em políticas de ações afirmativas. **Rev. Antropol.**, São Paulo, v. 63, n. 3, e178854, 2020.

MUKASONGA, Scholastique. **A mulher de pés descalços**. Tradução de Marília Garcia. São Paulo: Editora Nós, 2017.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. 2. ed. Rio de Janeiro: Mazza Edições, 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RIBEIRO, D. Feminismo negro: para além de um discurso identitário. **Cult**, 2017.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, María D. P B. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Grupo A, 2013. E-book. ISBN 9788565848367. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565848367/>. Acesso em: 16 jun. 2024.

SANTANA, Daniele Santos. **Ilê Aiyê: interações entre arte, educação e cultura afro-brasileira**. 2018. 162 f., il. Dissertação (Mestrado em Arte) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
SANTOS, Alessandra Ferreira dos. Um olhar sobre os aspectos socio/culturais e o histórico de preconceito. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E PESQUISA NA EDUCAÇÃO, 10., 2020. **Anais [...]**. [s.l.: s.n.], 2020. Disponível em: https://www.copene2020.abpn.org.br/resources/anais/10/copene2020/1615002922_ARQUIVO_4c8932c8d6c5dd05db60515bc116801c.pdf. Acesso em: 27 set. 2024.

SANTOS, Ana Paula Borges dos Reis Queiroz. **Africanidades: Um olhar pedagógico para o ensino da cultura africana em sala na aula**. 2016. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Africanidades e Cultura Afro-Brasileira) – Centro de Ciências Empresariais e Sociais Aplicadas, Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História da Educação no Brasil: A Escola e a Constituição do Campo Educacional**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena**. Brasília, SEEDF, 2016.

SEEDF. Portaria n.º 372, de 31 de agosto de 2017. Institui o Comitê Gestor de Execução do Programa de ampliação das áreas de abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 4 set. 2017. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/9abf7c1971a747398f813d54845d929f/Portaria_372_31_08_2017.html. Acesso em: 2 ago. 2024.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação. **Escolas e estudantes**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/escolas-e-estudantes/>. Acesso em: 7 mar. 2023.

SILVA, Francisco Thiago. **Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal**: reflexões curriculares. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, Giovana Cristine Nobre da. **De ação à programa governamental**: uma análise do Projeto Mulheres Inspiradoras. Brasília DF: Universidade de Brasília, 2019.

SILVA, Giovana Cristine Nobre da. **De ação a programa governamental**: uma análise do Projeto Mulheres Inspiradoras. Brasília: Companhia de Planejamento do Distrito Federal - Codeplan, 2021.

SILVÉRIO, V. R.; TRINIDAD, C. T. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul./set. 2012.

SOUZA, C. Estado do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **RBCS**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 15-20, 2003.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, L. M. T. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, R.; ARAÚJO, V. (Ed.). **Formação de Professores de Línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/236003625_Para_uma_redefinicao_de_letramento_critico_conflito_e_producao_de_significacao. Acesso em: 7 set. 2023.

THEODORO, Mário. Relações raciais, racismo e políticas públicas no Brasil contemporâneo. **Revistas de estudos e pesquisas sobre as Américas**, p. 205-219, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. 2007. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americanas.pdf. Acesso em: 7 set. 2023.

VILHENA, Caroline. Projeto Mulheres Inspiradoras. **Revista do Projeto Mulheres Inspiradoras**, [S. l.], p. 1-32, 23 dez. 2018.

YIN, Robert K. **Case Study Research**: Design and Methods. New York: Sage, 2003. ISBN: 978-0761925538.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOUSAFZAI, Malala; LAMB, Christina. **Eu Sou Malala**: A História da Garota Que Defendeu o Direito à Educação e Foi Baleada pelo Talibã. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NOS RASTROS DAS MULHERES INSPIRADORAS: a cultura afro-brasileira é ensinada às crianças e às(aos) jovens nas escolas do DF?

Pesquisador: MARILIA SILVA OLIVEIRA DE SOUSA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 76332223.9.0000.5540

Instituição Proponente: Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.904.681

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de dissertação propõe analisar os eventuais resultados ou repercussões obtidas após a implementação do ensino da cultura afrobrasileira nas escolas do Distrito Federal que implantaram o projeto Mulheres Inspiradoras. Em 2018 o Mulheres Inspiradoras tornou em 15 escolas da rede de ensino do Distrito Federal, com o objetivo de proporcionar aos/às estudantes situações de aprendizagem envolvendo diferentes temáticas relacionadas à promoção da equidade entre homens e mulheres, a partir da leitura de obras literárias de autoria feminina e do estudo da biografia de grandes mulheres. O estudo questiona se as escolas que implantaram o projeto Mulheres Inspiradoras do Sistema de Educação do Distrito Federal contemplam as diretrizes educacionais de ensino da cultura afro-brasileira para contribuir com a diminuição dos padrões raciais colonialistas. Parte-se da hipótese teórica de que ocorre hegemonia de padrões etnocêntricos, sexistas e racistas nos Projetos Pedagógicos de curso e nos currículos dos Centros Educacionais do Distrito Federal, com resistências em forma de experiências pontuais a serem reveladas/potencializadas.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos são:

- analisar se os Projetos Pedagógicos de Cursos e as experiências docentes dos Centros

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de	
Bairro: ASA NORTE	CEP: 70.910-900
UF: DF	Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592	E-mail: cep_chs@unb.br

Continuação do Parecer: 6.904.681

Educacionais do Distrito Federal que implantaram o projeto Mulheres Inspiradoras contemplam as diretrizes educacionais de ensino da cultura afro-brasileira em perspectiva crítica, interseccional, multicultural e antirracista;

- examinar se o Projeto Político Pedagógico (PPP) das 15 escolas em que foi implantado o projeto Mulheres Inspiradoras contempla diretrizes educacionais de ensino da cultura afro-brasileira;
- investigar se após a realização do projeto existem possíveis experiências de resistência aos padrões hegemônicos racistas e eurocêntricos na rede de ensino pública do DF;
- elaborar, com base na investigação, recomendações para o fortalecimento da dimensão antirracista na rede de ensino pública do DF, em perspectiva crítica, interseccional e multicultural.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

"O projeto apresenta riscos mínimos e previsíveis, principalmente relacionados às espostas dos participantes do Projeto Mulheres Inspiradoras. Dado o foco do estudo na análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e nas experiências docentes dos Centros Educacionais do Distrito Federal em relação ao projeto Mulheres Inspiradoras e à cultura afro-brasileira, os riscos potenciais estão associados à possibilidade de desconforto ou resistência dos participantes em discutir questões sensíveis relacionadas ao tema abordado. Todas essas situações serão passíveis de gerenciamento e minimização pela equipe de pesquisa, com garantia de total liberdade aos sujeitos para entrarem, permanecerem ou saírem da entrevista, bem como recusa ou aceite a responder perguntas. Para lidar com esses riscos inerentes, serão adotadas medidas estritas para assegurar que os dados pessoais dos participantes sejam mantidos em absoluto sigilo. Além disso, o processo de obtenção do consentimento informado dos participantes será incorporado como um ponto de destaque em qualquer formulário utilizado, garantindo que eles tenham uma compreensão completa dos objetivos da pesquisa e dos riscos envolvidos antes de consentirem em participar. Há também o desafio do viés de seleção e coleta de resposta dos entrevistados, é de suma importância reconhecer que a técnica de amostragem por bola de neve pode resultar em uma amostra não representativa, uma vez que os participantes são recrutados com base em recomendações de outros participantes. Isso implica que os resultados da pesquisa podem não ser generalizáveis para a população como um todo. No entanto, este risco será atenuado por meio da seleção criteriosa dos informantes-chave e diversificando as fontes de recrutamento, de modo a refletir uma variedade de

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

Continuação do Parecer: 6.904.681

perspectivas. Neste contexto, prevê-se possíveis desconfortos biopsíquicosociais que possam ser gerados aos(às) participantes durante e após as entrevistas, e estratégias específicas serão adotadas para mitigá-los. Além da preservação da identidade dos participantes e da garantia do direito de suspensão de sua participação em qualquer momento, serão implementadas medidas adicionais. Antes de responderem o questionário, todos(as) os(as) participantes receberão informações detalhadas sobre os objetivos do estudo, os possíveis riscos envolvidos e as medidas de mitigação, assegurando que estejam plenamente informados(as) e confortáveis com sua participação. Além disso, constará no TCLE e no convite para participação que a responsável pela pesquisa, juntamente com a professora orientadora, estão disponíveis para esclarecer dúvidas e oferecer suporte necessário, garantindo um ambiente seguro e respeitoso durante todo o processo. No que diz respeito à objetividade e subjetividade na pesquisa qualitativa, é imperativo reconhecer que a interpretação subjetiva dos dados pode inadvertidamente introduzir viés nas análises e interpretações. Nesse cenário, será adotada uma abordagem minuciosa e transparente na coleta e análise dos dados, documentando meticulosamente cada etapa do processo e todas as decisões tomadas. Isso não apenas reforça a validade dos resultados, mas também garante a confiabilidade das conclusões, mesmo diante da inerente natureza subjetiva da pesquisa qualitativa.

Benefícios:

Este estudo busca contribuir para uma compreensão mais profunda das políticas educacionais relacionadas à diversidade cultural e ao ensino antirracista, identificando como essas políticas são traduzidas em práticas pedagógicas reais nas escolas. Além disso, visa avaliar o impacto dessas políticas na promoção da igualdade racial e na formação de cidadãos conscientes e críticos em relação ao racismo. Os resultados desta pesquisa podem informar decisões políticas e práticas educacionais mais eficazes para promover o ensino antirracista nas escolas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, delineada em duas etapas. A primeira consiste na análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das 15 escolas participantes do Projeto Mulheres Inspiradoras e a segunda no estudo de caso para rastreamento de eventuais experiências antidiscriminatórias, tais como práticas de resistência que possam ter se originado com o Mulheres Inspiradoras. Os dados das duas etapas serão triangulados para elaboração de

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de	
Bairro: ASA NORTE	CEP: 70.910-900
UF: DF	Município: BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592	E-mail: cep_chs@unb.br

Continuação do Parecer: 6.904.681

diretrizes para o fortalecimento da dimensão antirracista na rede de ensino pública do DF. Portanto, essa pesquisa certamente irá contribuir para o fortalecimento de políticas públicas educacionais destinadas à mitigação de violências racistas sistêmicas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão em concordância com as normativas do CEP/CHS.

Recomendações:

Pela aprovação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pela aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2228844.pdf	18/06/2024 09:47:08		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	18/06/2024 09:46:50	MARILIA SILVA OLIVEIRA DE SOUSA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2228844.pdf	17/06/2024 13:24:19		Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_6830662.pdf	17/06/2024 13:15:55	MARILIA SILVA OLIVEIRA DE SOUSA	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_6830662.pdf	17/06/2024 13:15:55	MARILIA SILVA OLIVEIRA DE SOUSA	Postado
Outros	Questionario.docx	17/06/2024 13:14:53	MARILIA SILVA OLIVEIRA DE SOUSA	Aceito
Outros	carta_de_revisao_etica.docx	17/06/2024 13:14:20	MARILIA SILVA OLIVEIRA DE SOUSA	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	17/06/2024 13:14:11	MARILIA SILVA OLIVEIRA DE SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado	Projeto.pdf	17/06/2024	MARILIA SILVA	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Continuação do Parecer: 6.904.681

/ Brochura Investigador	Projeto.pdf	13:13:45	OLIVEIRA DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	17/06/2024 13:13:37	MARILIA SILVA OLIVEIRA DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	17/06/2024 13:13:37	MARILIA SILVA OLIVEIRA DE SOUSA	Postado
Outros	Justificativa.docx	10/04/2024 20:14:48	MARILIA SILVA OLIVEIRA DE SOUSA	Aceito
Outros	Dispensa_da_autorizacao_institucional.pdf	31/10/2023 22:01:19	MARILIA SILVA OLIVEIRA DE SOUSA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Marilia_Silva_Oliveira_de_Sousa.pdf	31/10/2023 21:58:37	MARILIA SILVA OLIVEIRA DE SOUSA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Maria_Raquel_Gomes_Maia.pdf	31/10/2023 21:58:23	MARILIA SILVA OLIVEIRA DE SOUSA	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento.pdf	31/10/2023 21:52:14	MARILIA SILVA OLIVEIRA DE SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	31/10/2023 21:50:08	MARILIA SILVA OLIVEIRA DE SOUSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 24 de Junho de 2024

Assinado por:
ANDRE VON BORRIES LOPES
 (Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900 UF: DF Município: BRASILIA Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

**APÊNDICE A – DESENVOLVIMENTO DOS ITENS DO INSTRUMENTO DE
PESQUISA – BRASÍLIA, AGOSTO, 2024**

Objetivos: Caracterizar o perfil da(o) docente em relação a gênero, raça, faixa-etária, escolaridade e experiência profissional; Analisar a percepção da(o) docente em relação ao curso do projeto mulheres inspiradoras Rastrear possíveis experiências de resistência aos padrões hegemônicos racistas e eurocêntricos na prática pedagógica das(os) docentes			
Dimensão/ Conceito	Variável	Indicador	Itens
Perfil social e profissional da(o) docente	Sexo Idade Gênero Raça Escolaridade Experiência na docência	-N de homens participantes; -N de mulheres participantes; -Faixa-etária preponderante; -N de homens negros -N de mulheres negras -N de pessoas que tiveram contato com temas da cultura afro-brasileira durante a formação -Tempo médio de experiência profissional na rede pública do DF	1. Assinale o seu sexo: () Masculino; () Feminino; () Outro 2. Qual a sua idade? 3. Assinale o gênero com o qual se identifica: <input type="checkbox"/> Cisgênero (você se identifica com seu sexo e gênero de nascimento) <input type="checkbox"/> Transgênero (você não se identifica com o seu sexo biológico de nascimento) <input type="checkbox"/> Não binário (você não se identifica completamente nem como homem, nem como mulher) <input type="checkbox"/> Gênero Fluido (você transita entre uma identidade de gênero e outra ao longo do tempo) <input type="checkbox"/> Outro 4. Assinale a raça com a qual se identifica: <input type="checkbox"/> Branca <input type="checkbox"/> Preta <input type="checkbox"/> Parda <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Amarela <input type="checkbox"/> Outra 5. Qual a sua titulação máxima? <input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Pós-graduação lato sensu (especialização) <input type="checkbox"/> Pós-graduação stricto sensu (mestrado) <input type="checkbox"/> Pós-graduação (doutorado) <input type="checkbox"/> Pós-graduação (pós-doutorado) 6. Caso tenha pós-graduação, por favor, informe em que área: 7. Há quanto tempo você ensina na rede pública do Distrito Federal? 8. Quais disciplinas você ministra ou já ministrou nas Escolas públicas do DF?

<p>Percepção em relação ao projeto de trabalho com mulheres inspiradoras</p>	<p>- Curso de formação do projeto em relação às práticas antirracistas e feminista -Aplicabilidade em sala de aula - Contato com os livros indicados;</p>	<p>-N de pessoas que fizeram o curso do projeto; - Motivos para não participação no curso -Avaliação da relevância do curso para o ensino da cultura afro-brasileira; -Aprendizados em relação aos temas da cultura afro-brasileira, antirracista e feminista; -Aplicabilidade dos temas do curso à experiência docente</p>	<p>9. Você concluiu o curso de formação “Mulheres Inspiradoras” da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE)? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não 10. Se sim, qual foi a modalidade de ensino do curso? <input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> À distância <input type="checkbox"/> Híbrido 11. Caso não tenha concluído o curso, por favor, especifique o motivo: <input type="checkbox"/> Não consegui realizar a matrícula pelo site <input type="checkbox"/> O tema do curso não me despertou interesse <input type="checkbox"/> Impedimentos por motivos pessoais <input type="checkbox"/> Iniciei o curso, mas perdi o interesse <input type="checkbox"/> Iniciei, mas não consegui finalizar por motivos pessoais <input type="checkbox"/> Não obtive liberação para participar 12. Você leu algum desses livros? <input type="checkbox"/> A mulher de pés descalços, de Ruandesa Scholastique Mukasonga <input type="checkbox"/> Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo <input type="checkbox"/> Um verso e Meio, de Meimei Bastos <input type="checkbox"/> A outra face - História de uma garota afegã, de Deborah Ellis <input type="checkbox"/> Metade cara, metade máscara, de Eliane Potiguara 13. Você adotou algum dos livros abaixo nas salas de aula? <input type="checkbox"/> A mulher de pés descalços, de Ruandesa Scholastique Mukasonga <input type="checkbox"/> Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo <input type="checkbox"/> Um verso e Meio, de Meimei Bastos <input type="checkbox"/> A outra face - História de uma garota afegã, de Deborah Ellis <input type="checkbox"/> Metade cara, metade máscara, de Eliane Potiguara 14. Em algum momento da sua formação você teve contato com temas da cultura afro-brasileira? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em parte 15. Se você teve algum aprendizado da cultura afro-brasileira ao longo da sua formação, poderia nos detalhar no espaço abaixo? 16. Sobre o curso de formação Mulheres Inspiradoras, avalie os itens seguintes segundo seu grau de concordância ou discordância:</p>				
<table border="1"> <tr> <td>Afirmação</td> <td>DP</td> <td>DT</td> <td>I</td> </tr> </table>	Afirmação	DP	DT	I			
Afirmação	DP	DT	I				
<table border="1"> <tr> <td>O conteúdo discutiu as questões da cultura afro-brasileira</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	O conteúdo discutiu as questões da cultura afro-brasileira						
O conteúdo discutiu as questões da cultura afro-brasileira							
<table border="1"> <tr> <td>Os temas contemplaram discussões sobre o ensino antirracista</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Os temas contemplaram discussões sobre o ensino antirracista						
Os temas contemplaram discussões sobre o ensino antirracista							

			Os debates desconsideravam abordagens feministas entrelaçadas por questões de raça, classe social e geração																															
			Houve estímulo de práticas de ensino antirracista em sala de aula																															
			Senti pouca adesão das(os) participantes em relação aos temas do curso																															
			As estratégias discutidas foram insuficientes para lidar com situações de discriminação racial na sala de aula																															
			Mesmo com a conclusão do curso, sinto-me despreparada(o) para o ensino da cultura afro-brasileira																															
			Foram recomendadas obras literárias para serem utilizadas em sala de aula																															
			Tive dificuldade em utilizar as obras literárias indicadas no Projeto em sala de aula																															
			Os aprendizados despertaram meu interesse por questões do feminismo anteriormente despercebidas																															
			O curso foi indiferente para a minha prática docente																															
			Minha prática em sala de aula permaneceu																															
Raízes de experiências antirracistas	-Continuidade do projeto -Experiência docente no ensino antirracista -Reformulação dos livros didáticos -Ações de políticas públicas para o ensino antirracista	- N de escolas que continuam com o ensino da cultura afro-brasileira após o encerramento da Política Pública. - Avaliação do Projeto Mulheres Inspiradoras - Estratégias e ações de políticas públicas para promover o ensino antirracista e feminista. - “Rastros” do projeto mulheres inspiradoras nas práticas docentes	<p>17. Após o encerramento do Projeto Mulheres Inspiradoras na sua escola, você deu continuidade às práticas que promovam o ensino da cultura afro-brasileira em sala de aula?</p> <p>() Sim () Não () Em parte</p> <p>18. Você costuma promover o ensino das abordagens feministas em sala de aula?</p> <p>() Sim () Não () Em parte</p> <p>19. Na sua opinião, que ações de política pública, à exemplo do Projeto Mulheres Inspiradoras, poderiam ampliar as práticas do ensino antirracista e feminista na sua escola:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Ação de Política Pública</th> <th>DT</th> <th>DP</th> <th>I</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Formação continuada das(os) docentes nos temas multiculturalismo e direitos humanos</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Inclusão de conteúdos da cultura afro-brasileira na base curricular das disciplinas</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Estímulo financeiro para projetos de extensão com ênfase na cultura afro</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Retomada do projeto “Mulheres inspiradoras” nas salas</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Divulgação das experiências dos professores no ensino antirracista</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Cotas para a contratação de mais mulheres negras como professoras</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Ação de Política Pública	DT	DP	I	Formação continuada das(os) docentes nos temas multiculturalismo e direitos humanos				Inclusão de conteúdos da cultura afro-brasileira na base curricular das disciplinas				Estímulo financeiro para projetos de extensão com ênfase na cultura afro				Retomada do projeto “Mulheres inspiradoras” nas salas				Divulgação das experiências dos professores no ensino antirracista				Cotas para a contratação de mais mulheres negras como professoras						
Ação de Política Pública	DT	DP	I																															
Formação continuada das(os) docentes nos temas multiculturalismo e direitos humanos																																		
Inclusão de conteúdos da cultura afro-brasileira na base curricular das disciplinas																																		
Estímulo financeiro para projetos de extensão com ênfase na cultura afro																																		
Retomada do projeto “Mulheres inspiradoras” nas salas																																		
Divulgação das experiências dos professores no ensino antirracista																																		
Cotas para a contratação de mais mulheres negras como professoras																																		

			Aquisição de obras literárias de autoras mulheres negras				
			20. Você sente que há algo que não foi abordado neste questionário e que gostaria de acrescentar? Por favor, use esse espaço para seus comentários.				

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas ao formulário.

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
– BRASÍLIA, AGOSTO, 2024**

A Sra ou o Sr. é nossa/o convidada/o para participar da pesquisa **NOS RASTROS DAS “MULHERES INSPIRADORAS”**: a cultura afro-brasileira é ensinada às crianças e às(aos) jovens nas escolas do DF?, que tem como objetivo avaliar se o Projeto Político Pedagógico (PPP) das 15 escolas, nas quais o projeto Mulheres Inspiradoras foi implementado, incorpora diretrizes educacionais voltadas ao ensino da cultura afro-brasileira; rastrear possíveis experiências de resistência aos padrões hegemônicos racistas e eurocêntricos na rede de ensino pública do Distrito Federal após a realização do projeto Mulheres Inspiradoras; propor recomendações, com base na pesquisa realizada, para o fortalecimento da dimensão antirracista na rede de ensino pública do Distrito Federal, adotando uma abordagem crítica, interseccional e multicultural.

Espera-se com esta pesquisa uma compreensão mais profunda das políticas educacionais relacionadas à diversidade cultural e ao ensino antirracista, identificando como essas políticas são traduzidas em práticas pedagógicas reais nas escolas. Além disso, visa avaliar o impacto dessas políticas na promoção da igualdade racial e na formação de cidadãos conscientes e críticos em relação ao racismo. Os resultados podem informar decisões políticas e práticas educacionais mais eficazes para promover o ensino antirracista nas escolas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O projeto apresenta riscos mínimos e previsíveis, principalmente relacionados às respostas dos participantes do Projeto Mulheres Inspiradoras. Dado o foco do estudo na análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e nas experiências docentes dos Centros Educacionais do Distrito Federal em relação ao projeto Mulheres Inspiradoras e à cultura afro-brasileira, os riscos potenciais estão associados à possibilidade de desconforto ou resistência dos participantes em discutir questões sensíveis relacionadas ao tema abordado. Todas essas situações serão passíveis de gerenciamento e minimização pela equipe de pesquisa, com garantia de total liberdade aos sujeitos para entrarem, permanecerem ou saírem da entrevista, bem como recusa ou aceite a responder perguntas.

Para lidar com esses riscos inerentes, serão adotadas medidas estritas para assegurar que os dados pessoais dos participantes sejam mantidos em absoluto sigilo. Além disso, o processo de obtenção do consentimento informado dos participantes será incorporado como um ponto de destaque em qualquer formulário utilizado, garantindo que eles tenham uma compreensão completa dos objetivos da pesquisa e dos riscos envolvidos antes de consentirem em participar.

Há também o desafio do viés de seleção e coleta de resposta dos entrevistados, é de suma importância reconhecer que a técnica de amostragem por bola de neve pode resultar em uma amostra não representativa, uma vez que os participantes são recrutados com base em recomendações de outros participantes. Isso implica que os resultados da pesquisa podem não ser generalizáveis para a população como um todo. No entanto, este risco será atenuado por meio da seleção criteriosa dos informantes-chave e diversificando as fontes de recrutamento, de modo a refletir uma variedade de perspectivas.

Neste contexto, prevê-se possíveis desconfortos biopsíquicosociais que possam ser gerados aos(às) participantes durante e após as entrevistas, e estratégias específicas serão

adotadas para mitigá-los. Além da preservação da identidade dos participantes e da garantia do direito de suspensão de sua participação em qualquer momento, serão implementadas medidas adicionais. Antes de responderem o questionário, todos(as) os(as) participantes receberão informações detalhadas sobre os objetivos do estudo, os possíveis riscos envolvidos e as medidas de mitigação, assegurando que estejam plenamente informados(as) e confortáveis com sua participação. Além disso, constará no TCLE e no convite para participação que a responsável pela pesquisa, juntamente com a professora orientadora, estão disponíveis para esclarecer dúvidas e oferecer suporte necessário, garantindo um ambiente seguro e respeitoso durante todo o processo.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS), Processo n. 76332223.9.0000.5540 e lhe garantimos os seguintes direitos:

- 1- solicitar, a qualquer momento, maiores esclarecimentos sobre a investigação pelo telefones: 061-98107-2133; e-mail: mari.silvadesousa@gmail.com
- 2- segredo absoluto sobre nomes, local de trabalho, residência e quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal e da instituição a qual pertence no relatório e publicações da pesquisa;
- 3- ampla possibilidade de negar-se a participar das partidas, a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julgar prejudicial à sua integridade física, moral e social;
- 4- solicitar que parte das falas e/ou declarações sejam excluídas de documento oficial ou de divulgação, o que será prontamente atendido;
- 5- desistir, a qualquer tempo, de participar da pesquisa.

Os resultados do estudo serão publicados em sites, revistas e eventos científicos, apresentados para docentes, discentes, profissionais, equipes técnicas e de gestores das secretarias, e público interessado em geral. Uma cópia deste termo permanecerá com o Sra(r) e a outra ficará arquivada, juntamente com os demais documentos da pesquisa, com o pesquisador responsável, no Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares/UnB.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____