



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL  
EM EDUCAÇÃO

LIZIE PACHECO

**FORMAÇÃO DOCENTE SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS: RETALHOS DO PROCESSO DE  
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NO MUNICÍPIO DE SÃO  
GABRIEL DA PALHA/ES**

VITÓRIA

2021



mestrado profissional  
ppgmpe/ufes

LIZIE PACHECO

**FORMAÇÃO DOCENTE SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:  
RETALHOS DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NO MUNICÍPIO  
DE SÃO GABRIEL DA PALHA/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cleyde Rodrigues Amorim

VITÓRIA

2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

P116f      PACHECO, LIZIE, 1975-  
Formação docente sobre Educação das Relações Étnico-Raciais :  
Retalhos do processo de implementação da Lei 10.639/2003 no  
município de São Gabriel da Palha/ES / LIZIE PACHECO. -  
2021.  
203 f. : il.

Orientadora: Cleyde Rodrigues Amorim.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Formação de professores e Relações Étnico-Raciais. 2.  
Racismo. 3. Antirracismo. I. Amorim, Cleyde Rodrigues. II.  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. III.  
Título.

CDU: 37

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**REGISTRO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DA CANDIDATA AO GRAU  
DE MESTRA PELO PPGMPE/UFES**

A Comissão Examinadora da dissertação de Mestrado intitulada “**FORMAÇÃO DOCENTE SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: RETALHOS DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NO MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL DA PALHA/ES**” elaborada por **LIZIE PACHECO**, candidata ao Grau de Mestra em Educação, recomendou, após apresentação da dissertação, realizada no dia 12 de agosto de 2021, que a mesma seja (assinale um dos itens abaixo):

( X ) Aprovada

Aprovada por unanimidade, atendidas as observações da sessão e com recomendação de publicação do trabalho em formato de artigos.

( ) Reprovada

---

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

**Aprovada**  
**Profa. Dra. Cleyde Rodrigues Amorim**  
**Profa. Dra. Débora Cristina de Araújo**  
**Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira**  
**Profa. Dra. Marileide Gonçalves França**

*Ueyde R Amorim*  
*DC*  
*LAF*  
*Marileide*

Reprovada

---

---

---

Dedico este trabalho ao pequeno Natan,  
que procurou proteção contra o racismo  
no meu abraço e me fez ver que eu podia  
fazer bem mais do que fazia.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por manter-me firme na certeza daquilo que não vejo, mas espero.

Ao meu pai, por ser o exemplo de ser humano, de bondade e amor. De quem herdei minha ancestralidade negra.

A minha mãe, minha primeira professora que me inspirou na carreira docente e sempre foi meu apoio incondicional.

Ao meu irmão, por acreditar em mim e me incentivar sempre, me dando o suporte necessário nas horas mais inusitadas.

Aos meus filhos, Arthur e Clarissa, por aceitarem (ou não) minhas ausências, por torcerem por mim, especialmente pelo fim deste trabalho.

Aos amigos do “Mais risadas”, Elisandra, Eriane, Claudete e Victor, por entenderem que meus “nãos” aos encontros sociais nunca significaram distanciamento ou indiferença, eram apenas escolhas impostas pelo contexto.

Às colegas de mestrado que se tornaram amigas: Fran e Patrícia. “Mestrandas abençoadas”, companheiras de estrada, que dividiram comigo tantos momentos especiais. Juntas enfrentamos o medo, a ansiedade, a saudade de casa, os quilômetros que nos separavam da UFES. Rimos, choramos, compartilhamos confidências, discutimos, mas, acima de tudo, vencemos! Hoje somos mestras!

A minha prima Celia, à querida colega de turma Mel e à Jeildes, que sempre me acolheram em suas casas, me dando mais do que abrigo. Me faziam sentir segura e firme no propósito.

A minha querida amiga Keila Belo, grande incentivadora. Foi por meio dela que tudo isso começou, acreditou em mim, me levou para a docência do ensino superior, me incentivou a participar dos processos seletivos do mestrado – sim, foram três tentativas. A cada não recebido, ela me encorajava a continuar tentando. A você, grande amiga e mestra, minha eterna gratidão! Você foi lá primeiro e fez, provou que mulheres negras também podem chegar à universidade. Você é minha grande inspiração!

Ao Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira, que tanto lutou pela implantação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), que me motivou a prosseguir, sempre enfatizando o quanto era importante que pessoas do interior do estado ocupassem os espaços que lhes cabiam na universidade.

Estendo também meus agradecimentos a cada professor e professora do Programa, os/as quais compartilharam comigo seus conhecimentos, mostrando-me que somos sujeitos/as inconclusos/as e seguimos sempre aprendendo.

Aos/às colegas da Turma Paulo Freire, pelo companheirismo e pela acolhida. Por me mostrarem que, independentemente da idade, do gênero, raça ou origem, a universidade é um local que abraça a todos e a todas. UFES, eu demorei, mas cheguei!

Aos meus alunos e alunas, que são minha grande motivação. Por vocês me movo enquanto educadora, acreditando que outro mundo é possível. Em especial à Larissa, Edivânia e Vanessa, que acreditaram no meu sonho e seguem comigo na luta contra o racismo.

Às escolas pesquisadas que abriram suas portas para esta pesquisa. Agradeço também às professoras participantes/colaboradoras pelo comprometimento, que foi fundamental para alcançarmos nossos objetivos.

Ao Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira, à Profa. Dra. Débora Cristina de Araujo e à Profa. Dra. Marileide Gonçalves França, por fazerem parte da banca examinadora. Agradeço por compartilharem seus conhecimentos comigo de maneira respeitosa e solidária.

Por fim, agradeço imensamente a minha orientadora, Profa. Dra. Cleyde Rodrigues Amorim. Deixei para agradecê-la no final, pois sem sua ajuda não teria chegado até aqui. Hoje ao me recordar de cada etapa vencida, vejo o quanto fui agraciada. Desejei muito que este processo não fosse sofrido, que fosse leve, sereno – e foi. Graças a você, com sua doçura, sua tranquilidade, manteve-se calma mesmo nos momentos mais críticos. Me passou segurança e certeza de que tudo daria certo. Muito obrigada por ser quem você é, por suas contribuições na luta antirracista, por compartilhar seus conhecimentos sem medo da competitividade. Obrigada por sua generosidade. A você desejo muito axé!

*Como quem costura uma colcha  
Vou costurando a vida  
Às vezes cheia de 'nós'  
Outras vezes sozinha*

*Multicolorida em festa  
Bordo a madrugada  
Num amanhecer cinzento  
Pinto as próprias mágoas*

*Vida em retalhos  
Eterna construção  
Mas um ponto novo  
Me convida a seguir.*

*(Paulo Mapu)*

## RESUMO

O presente estudo objetivou investigar a formação continuada sobre Educação das Relações Étnico-Raciais dos/as professores/as da Rede Municipal de Ensino de São Gabriel da Palha/ES, e suas implicações na prática pedagógica. Tal intuito originou-se do seguinte problema de pesquisa: como o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira tem sido garantido nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Gabriel da Palha/ES? E em que medida essa temática é abordada no âmbito da formação continuada de seus professores e professoras? Para tanto o estudo fundamenta-se na concepção freiriana de educação, bem como nos estudos de Stuart Hall, bell hooks, Kabengele Munanga, Luiz Fernandes de Oliveira e Nilma Lino Gomes para discutir a formação continuada de professores/as na perspectiva das relações étnico-raciais. Utiliza-se a pesquisa qualitativa e a pesquisa-ação colaborativo-crítica como metodologia, tendo como participantes/colaboradoras três professoras da Rede Municipal de Ensino de São Gabriel da Palha/ES. A partir dos dados produzidos com a análise documental de dispositivos legais referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais, com a aplicação de questionários e entrevistas e com a realização de um momento formativo, elaborou-se o Plano de Formação Continuada de Professores/as sobre Educação das Relações Étnico-Raciais, o qual se configura como produto educacional deste estudo. Os resultados obtidos apontam que a Lei 10.639/2003 já foi implantada no município em questão, mas precisa avançar para a implementação. Os/as professores/as estão cientes da existência da lei, porém necessitam conhecer suas diretrizes e ressignificar suas práticas pedagógicas. A formação continuada sobre ERER mostra-se como uma alternativa viável e necessária para a efetivação da Lei 10.639/2003 no município de São Gabriel da Palha/ES, visto que até então o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira tem sido abordado apenas esporadicamente por meio de projetos e ações isoladas e descontínuas. Assim, espera-se que o produto educacional desta pesquisa contribua para que esse quadro se reverta.

**Palavras-chave:** Educação das Relações Étnico-Raciais. Racismo e Formação Docente. Educação em São Gabriel da Palha.

## ABSTRACT

The present study aimed to investigate the continuing education on Education of Ethnic-Racial Relations of teachers of the Municipal Education Network of São Gabriel da Palha/ES, and its implications on teaching practice. Such intention originated from the following research problem: how has the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture been guaranteed in the schools of the São Gabriel da Palha/ES Municipal Education Network? And to what extent this theme is addressed in the continuing education of their teachers? Therefore, the study is based on the Freirian concept of education, as well as the studies of Stuart Hall, Bell Hooks, Kabengele Munanga, Luiz Fernandes de Oliveira and Nilma Lino Gomes to discuss the continuing education of teachers from the perspective of ethnic-racial relations. The qualitative research and the collaborative-critical action research are used as methodology, having as participants/collaborators three teachers of the Municipal Education Network of São Gabriel da Palha/ES. From the data produced with the documentary analysis of legal provisions relating to the Education of Ethnic-Racial Relations, with the application of questionnaires and interviews and with the realization of a formative moment, it was prepared the Plan for Continuing Education of Teachers on Education of Ethnic-Racial Relations, which is configured as the educational product of this study. The results obtained indicate that Law 10.639/2003 has already been implemented in the municipality in question, but it needs to advance towards implementation. Teachers are aware of the existence of the law, but need to know its guidelines and re-signify their teaching practices. The continuing education on REER shows itself as a viable and necessary alternative for the implementation of Law 10.639/2003 in the municipality of São Gabriel da Palha/ES, since until then the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture has been addressed only sporadically through projects and isolated and discontinuous actions. Thus, it is expected that the educational product of this research will contribute to reverse this situation.

**Keywords:** Ethnic-Racial Relations Education. Racism and Teacher Education. Education in São Gabriel da Palha.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cachoeira da Onça .....	34
Figura 2 – Vista aérea de diversos pontos do município de São Gabriel da Palha .....	36
Figura 3 – Mapa com destaque para o município de São Gabriel da Palha/ES .....	37
Figura 4 – Capa do Produto Educacional .....	148
Figura 5 – Símbolos usados na página 9 do Produto Educacional.....	149

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do IDEB do Município de São Gabriel da Palha – Ensino Fundamental Anos Iniciais .....	42
Gráfico 2 – Evolução do IDEB do Município de São Gabriel da Palha – Ensino Fundamental Anos Finais .....	43
Gráfico 3 – Formações oferecidas pela SEMED entre 2017-2020 .....	117
Gráfico 4 – Como os/as professores/as entrevistados/as se classificam quanto à cor ou raça/etnia .....	121
Gráfico 5 – Como a temática de ERER é abordada na escola.....	125
Gráfico 6 – Autodeclaração de cor/etnia dos/as inscritos/as no minicurso .....	139
Gráfico 7 – Número de inscritos e concludentes do minicurso de acordo com a Rede de Ensino a que pertencem .....	141

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Unidades de Ensino e número de matrículas em São Gabriel da Palha/ES em 2020 .....	41
Quadro 2 – Produções sobre Formação inicial de professores para as Relações Étnico-raciais .....	76
Quadro 3 – Produções sobre Formação continuada de professores/as para as Relações Étnico-raciais.....	83
Quadro 4 – Produções sobre o processo de implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas..	89
Quadro 5 – Cronograma do Minicurso “Educação de Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico” .....	138

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1– Quantidade de pessoas classificadas quanto sua cor ou raça.....	38
Tabela 2 – Rendimento mensal dos gabrielenses economicamente ativos de acordo com cor ou raça.....	39

## **LISTA DE SIGLAS**

AA – Alcoólicos Anônimos

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CEAFRI – Coordenação de Estudos Africanos, Afro-brasileiros e Indígenas

CECUN – Centro de Estudos da Cultura Negra no Estado do Espírito Santo

CEFOPE/SEDU – Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo

DCN/ERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

DGP/CNPq – Grupo de Pesquisa Educação para as Relações Étnico-Raciais e Identidades Afro-Brasileiras-UFES

EAPE – Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação

ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais

FASG – Faculdade São Gabriel da Palha

FEPEAES – Fórum Estadual Permanente de Educação Afro-brasileira no Estado do Espírito Santo

GECIQ/SEDU – Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

IFES – Instituto Federal de Educação

IJSN – Instituto Jones dos Santos Neves

NEAB/UFES – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal do Espírito Santo

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PME – Plano Municipal de Educação

PPGMPE – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDU – Secretaria Estadual de Educação

SEEDF – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SEPPIR – Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: UMA COSTURA AUTOBIOGRÁFICA</b> .....	18
<b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: NOSSOS RETALHOS, NOSSA HISTÓRIA</b> .....	32
2.1 PANORAMA GERAL DA EDUCAÇÃO EM SÃO GABRIEL DA PALHA/ES.....	40
2.2 CONTEXTO DAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	45
2.2.1 Escola Seda.....	45
2.2.2 Escola Linho.....	48
<b>3 CONCEITOS QUE SE ENTRELAÇAM NA PESQUISA</b> .....	52
3.1 RAÇA E AS RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO.....	53
3.2 IDENTIDADE: QUEM SOMOS OU QUEM DESEJAMOS SER?.....	57
3.3 PEDAGOGIA ANTIRRACISTA: FORMAÇÃO DOCENTE E O ROMPIMENTO COM A COLONIALIDADE DO ENSINO.....	64
<b>4 RETALHOS TECIDOS POR OUTRAS MÃOS: FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES RACIAIS</b> .....	71
4.1 A FORMAÇÃO INICIAL NA PERSPECTIVA DA LEI 10.639/2003.....	74
4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA RELAÇÃO COM A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003.....	81
4.3 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NAS ESCOLAS E SUAS IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS DOCENTES.....	88
<b>5 COSTURANDO A PESQUISA PONTO A PONTO</b> .....	94
5.1 FASES DA PESQUISA DENTRO DAS ESCOLAS SELECIONADAS.....	98
<b>6 ATANDO OS NÓS DOS DADOS PESQUISADOS</b> .....	105
6.1 FORMAÇÃO DOCENTE NA SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO GABRIEL DA PALHA.....	107
6.2 A REGULAMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NO MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL DA PALHA/ES: IMPLANTAÇÃO OU IMPLEMENTAÇÃO?.....	114
6.3 FORMAÇÃO SOBRE ERER E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE.....	121
6.4 FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: MINICURSO EDUCAÇÃO DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO BÁSICO.....	135
<b>7 ESTENDENDO A COLCHA DE RETALHOS: O PRODUTO EDUCACIONAL....</b>	<b>146</b>
7.1 APRESENTAÇÃO E INTRODUÇÃO.....	150

7.2 OBJETIVOS.....	150
7.3 BASE LEGAL.....	151
7.4 BASE TEÓRICA.....	152
7.5 METODOLOGIA.....	152
7.6 CRONOGRAMA.....	153
<b>7.6.1 Primeiro Trimestre .....</b>	<b>154</b>
<b>7.6.2 Segundo Trimestre .....</b>	<b>155</b>
<b>7.6.3 Terceiro Trimestre .....</b>	<b>158</b>
7.7 CONSIDERAÇÕES.....	162
<b>8 RETOQUES FINAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>163</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE A – Minicurso Educação de Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico ...</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE B – Carta de apresentação e autorização da Pesquisa .....</b>	<b>182</b>
<b>APÊNDICE C – Modelo de Formulário eletrônico enviado para professores/as.....</b>	<b>183</b>
<b>APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participar da pesquisa .....</b>	<b>185</b>
<b>APÊNDICE E – Produto Educacional .....</b>	<b>186</b>

## 1 INTRODUÇÃO: UMA COSTURA AUTOBIOGRÁFICA

*“Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma [...]”*

*(Cris Pizziment)*

Início este estudo trazendo um pouco de mim, costurando os retalhos que me constituíram ao longo do tempo. Como filha de professora, concebida durante a formação de minha mãe no antigo Curso Normal, em 1975, já nasci no universo educacional. Na época morávamos na zona rural do município de São Gabriel da Palha/ES. Após se formar, minha mãe começou a lecionar em uma pequena escola às margens do rio São José, a cerca de três quilômetros de nossa casa. Quando completei cinco anos de idade, comecei a acompanhá-la às aulas, e depois de um ano já estava cursando a primeira série do ensino fundamental, como sua aluna. Foram tempos mágicos, desde a caminhada pelas trilhas nos pastos, até as brincadeiras à beira do rio com os colegas. Tudo me encantava, estudar era uma diversão.

Acompanhando o contexto de êxodo rural da década de 1980, minha família mudou-se para a cidade. Lembro-me do meu descontentamento com essa mudança, tanto que um comercial de TV<sup>1</sup> veiculado na época marcou profundamente aquele momento de minha vida, com uma canção que dizia: *“Ouvi um moço falando em ir para a cidade, mas ele não sabe da grande necessidade, aqui se planta, aqui se colhe, nossa mesa é tão farta. A cidade grande não tem a força da terra. Arroz, feijão, o milho e o café, quem é que vai plantar? Fica moço, não vá! Deus deu a terra para se plantar”*. Sempre que ouvia essa música, eu ficava imaginando meu pai como esse moço.

Os anos foram passando e eu cresci estigmatizada como filha de professora, destinada a seguir a carreira da mãe. Relutei um pouco ao destino a mim imposto, trilhando por outros caminhos, até me decidir por cursar licenciatura em História. Um dos fatos marcantes nessa busca por uma profissão foi minha experiência como costureira, talvez isso tenha influenciado indiretamente a linguagem metafórica que utilizo neste texto, comparando esta pesquisa à costura de uma grande colcha de retalhos.

---

<sup>1</sup> Comercial veiculado pela TV Gazeta em 1983, em forma de música e belas imagens, fazendo um alerta sobre o êxodo rural. Produzido por Carlos Bauer Teixeira Sturzeneker.

Costurar é uma arte, a mim apresentada de maneira meio forçada por minha mãe, que, cansada de ver minha insatisfação com as roupas que algumas costureiras confeccionavam para mim, matriculou-me num curso de corte e costura. Esse desgosto com o que está posto e o desejo de mudanças me acompanham desde a adolescência. A costura me ajudava a lidar com isso, pois me possibilitava recriar peças que teriam alguma utilidade, até mesmo a partir de retalhos que poderiam ser descartados.

Iniciando minha trajetória como professora, percebi que a arte da costura também estava presente na educação. Pois, segundo Beauclair (2007), o/a sujeito/a que aprende deve desejar conhecer e se posicionar durante a busca por novos fios de saberes que possam estar enredados em múltiplas teias. Nesse sentido, pude encontrar novos sentidos para a palavra “costurar” e, por meio da educação, criar elementos reflexivos sobre o ato de aprender/ensinar.

Com o desejo de vivenciar novas experiências, iniciei a Pós-Graduação em Docência no Ensino Superior, e, a partir de 2014, comecei a ministrar aulas nos cursos de Pedagogia e Educação Física, da Faculdade São Gabriel da Palha (FASG). Trabalhando com o componente curricular de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História, aproximei a teoria à prática, e pude perceber o quanto isso me fez crescer e amadurecer profissionalmente.

Ali vi, ainda mais, materializando-se a ideia de Freire (1996), de que quem ensina aprende ao ensinar. Ser professora foi se tornando a profissão que me realizava como pessoa, foi assim que percebi quão gratificante era ter seguido os passos de minha mãe.

Já do meu pai herdei a força e a garra que são peculiares do povo negro. Nossos antepassados viveram como escravizados na região de Cachoeiro de Itapemirim-ES. Na década de 1950 a família do meu pai chegou a São Gabriel da Palha/ES quando ele era ainda criança, acompanhando um movimento migratório para o norte do estado, em função do desgaste natural dos solos devido à ausência de recursos técnicos no cultivo do café, na região onde viviam. Movidos por melhores condições de vida, quando chegaram ao município, foram residir e trabalhar como meeiros na zona rural, em uma condição não muito diferente da que viviam no sul do estado.

Foi acompanhando a luta do meu pai pela terra, que me constituí mulher negra, consciente do meu papel. E, como professora de História, percebi que as injustiças cometidas ao povo negro ao longo dos séculos também compunham a história da minha família. Uma passagem pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de São Gabriel da Palha/ES, ainda no início de minha

juventude, foi imprescindível para o meu processo de politização. Tal experiência me aproximou das lutas sociais e do movimento indigenista e negro. Mesmo não atuando diretamente na militância, comecei a participar de seminários, projetos sociais e formações que me impulsionaram na luta por transformações sociais.

Mas foi na educação que encontrei uma forma de equalizar as injustiças que tanto me afligiam. Perceber essa possibilidade aumentava ainda mais a minha paixão pela docência. Na FASG comecei a trabalhar com os componentes curriculares de Educação Étnico-racial e Educação e Diversidade Cultural, nos cursos de Pedagogia e Educação Física, visando contribuir para que esses/as futuros/as educadores/as se tornassem agentes na plena efetivação da Lei 10.639/2003.

Munanga (2008, p. 12) diz que

[...] apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalha, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.

Enquanto as experiências vivenciadas nos espaços de educação básica cada vez mais me inquietavam, fazendo-me refletir sobre meu papel social, eu via meus/minhas ex-alunos/as se tornando colegas de trabalho e trazendo para as escolas, nas quais começavam a atuar, reflexões experienciadas a partir das aulas de Educação Étnico-Racial. Assim, eu percebia que a formação sobre essa temática tem um papel fundamental no combate ao racismo nas escolas.

Dessa condição surgiu o desejo de pesquisar sobre a efetivação da Lei 10.639/2003<sup>2</sup> nas escolas da Rede Municipal de Educação de São Gabriel da Palha/ES, a qual estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana”.

---

<sup>2</sup> Em 2008, a Lei 10.639/2003 foi alterada pela Lei 11.465/08, a qual acrescentou em seu texto o ensino da história e cultura dos povos indígenas. Porém, neste texto utilizarei a denominação da Lei 10.639/2003, pelo simbolismo político que ela carrega, visto que representa o resultado da luta histórica do Movimento Negro, e é mais comumente mencionada na literatura acadêmica. Sendo assim, quando utilizo a Lei 10.639/2003 estou me referindo ao dispositivo legal que determinou a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Vale destacar que essa lei é resultado da luta do Movimento Negro<sup>3</sup>, que desde a década de 1970 tem se destacado no campo político, pressionando o Estado a implementar políticas que visem à garantia da igualdade racial e ao combate ao racismo. Gomes (2011, p. 137) afirma que

[...] movimento negro, no Brasil, conquanto sujeito político, tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra, pelos questionamentos ao currículo escolar no que se refere ao material didático que apresenta imagens estereotipadas sobre o negro, pela inclusão da temática racial na formação de professores(as), pela atual inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares e pelas políticas de ação afirmativa nas suas mais diferentes modalidades.

Com a Lei 10.639/2003, criou-se a expectativa de que a escola pudesse ser uma via de erradicação do racismo no Brasil. Porém, nenhuma lei, por si só, modifica a realidade ou é determinante para influir no sentimento que uma pessoa tem em relação a outra. Munanga (2008) afirma isso ao dizer que não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas.

Tão importante quanto criar leis que reprimam ações discriminatórias e racistas é implementar ações preventivas por meio da Educação das Relações Étnico-Raciais e fazer valer a efetivação da legislação. Ferraz (2013, p. 39) argumenta que “[...] não é por estar escrito na Lei que um direito se efetiva. Mas por estar na Lei, um direito abre o universo da reivindicação política”.

Nesse mesmo sentido, Silva Júnior (2002, p. 12) destaca que: “mais do que punir, podemos e devemos prevenir. Mais do que combater a discriminação, devemos promover a igualdade”. Partindo do princípio de que ações preventivas são fundamentais, acredito que os processos educativos são o caminho para a construção de uma sociedade mais equânime, fundamentada em relações humanas mais solidárias, que garantam o direito de todos e todas.

A promulgação da Lei 10.639/2003 aponta para essa direção. Não somente essa lei, mas outras ações governamentais instituídas nesse mesmo contexto ampliaram o debate sobre as

---

<sup>3</sup> Neste estudo, quando usamos a expressão “Movimento Negro”, partimos do conceito de Gomes (2019). A autora compreende esse movimento como “[...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade” (GOMES, 2019, p. 23). Essa definição refere-se a grupos políticos, acadêmicos, religiosos e artísticos, que, segundo a autora, objetivam a superação do racismo e da discriminação racial, bem como a valorização e afirmação da história e cultura negras no Brasil.

desigualdades raciais no país. Convém destacar a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2004. Nesse mesmo ano, são aprovados o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, os quais regulamentaram e instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Mais tarde, em 2009, o Ministério da Educação, em conjunto com a SEPPIR, lança o Plano Nacional de Implementação dessas diretrizes curriculares.

Gomes (2011, p. 143) afirma que

[...] tais ações no campo da política e, sobretudo, da política educacional devem ser compreendidas como respostas do Estado às reivindicações do Movimento Negro. A sua efetivação, de fato, em programas e práticas tem sido uma das atuais demandas deste movimento social. A história política brasileira nos revela que entre as intenções das legislações antirracistas e a sua efetivação na realidade social há sempre distâncias, avanços e limites, os quais precisam ser acompanhados pelos cidadãos e cidadãs brasileiros e pelos movimentos sociais por meio por um efetivo controle público.

A autora tinha razão em demonstrar preocupação com a efetivação das políticas recém-criadas. As mudanças no cenário político nacional nos últimos anos instauraram em nosso país uma nova conjuntura, em que a educação tem sido alvo de constantes retrocessos. A exemplo disso, destaca-se a extinção da SECADI, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019<sup>4</sup>, que se constitui como grande perda no campo dos direitos educacionais. Medidas como essas vão na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção de uma sociedade mais equânime, bem como o fortalecimento da inclusão no processo educativo.

Acompanhando esse processo, cresce cada vez mais o discurso de ódio, propagado principalmente por intermédio das redes sociais, que se reverbera em ações violentas na sociedade, inclusive nas escolas. Mais do que nunca, é preciso falar sobre diversidade, fazer com que a legislação vigente saia do papel e se efetive de maneira direta na vida daqueles que têm sofrido as consequências do modelo político atual; um campo propício para esse debate é a educação.

---

<sup>4</sup> Decreto que determinou mudanças na estrutura e funções de algumas secretarias do Ministério da Educação. Dentre elas, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) passou a se chamar Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), e a criação da Secretaria de Alfabetização (SEALF).

Pensando nisso, participei do monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025, Lei 2.538, de 22 de junho de 2015, do município de São Gabriel da Palha/ES, em 2017. Pude perceber que o município, seguindo as determinações legais do Parecer CNE/CP 003/2004, incluiu em seu PME ações educacionais, nos termos da Lei 10.639/2003, assegurando a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas, como fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil.

Porém, é comum verificar professores/as com dificuldade em adequarem seus planos de ensino de maneira que atendam à legislação. Somando-se a isso, casos de preconceito e racismo recorrentes nas escolas nos fazem pensar de que forma a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais<sup>5</sup> (ERER) é tratada na educação básica do município.

Diante disso, surge a problemática central desta pesquisa, a qual apresenta os seguintes questionamentos: **Como o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira tem sido garantido nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Gabriel da Palha? E em que medida essa temática é abordada no âmbito da formação continuada de seus professores e professoras?**

A partir dessas perguntas, expõe-se o objetivo geral, que é investigar a formação continuada sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais dos/as professores/as da Rede Municipal de Ensino de São Gabriel da Palha e suas implicações na prática pedagógica.

A presente pesquisa pauta-se na concepção freiriana de formação permanente, a qual aponta para a condição de inacabamento do ser humano e sua consciência disso (FREIRE, 1996), e a partir dela costuramos os objetivos específicos, que visam refletir sobre os impactos da formação em ERER no cotidiano do/a professor/a em sala de aula.

---

<sup>5</sup> Neste estudo, a expressão “Educação das Relações Étnico-Raciais” refere-se à reeducação das relações entre negros/as e não negros/as, visando reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história do povo negro no Brasil. Isso implica na articulação entre os processos educativos, políticas públicas e ações dos movimentos sociais, que garantam condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens (BRASIL, 2004a).

Assim nos propusemos<sup>6</sup> a diagnosticar as iniciativas realizadas pela Rede Municipal de Ensino de São Gabriel da Palha, para a formação de profissionais da educação nessa temática. Esse diagnóstico constatou a pouca oferta de formação sobre EREER no município em questão. Diante disso, surge como desdobramento o segundo objetivo: a promoção de um momento formativo em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal do Espírito Santo (NEAB/UFES), com o intuito de promover uma sensibilização em relação à temática étnico-racial, capaz de fomentar práticas pedagógicas que colaborem no combate ao racismo.

A partir desse momento formativo, que se configurou em um minicurso ofertado virtualmente em novembro de 2020, e em diálogo com os/as professores/as cursistas, surge a proposta de elaboração de um produto educacional para subsidiar a Rede Municipal de Ensino de São Gabriel da Palha no cumprimento da Lei 10.639/2003, o qual se constitui no último objetivo específico deste trabalho. Percebendo a inexistência de políticas sobre formação em EREER no município, a ideia do produto educacional se materializa num Plano de Formação Continuada de Professores/as sobre Educação das Relações Étnico-Raciais para o município de São Gabriel da Palha/ES.

Devido nossas experiências vivenciadas na docência do ensino superior, a princípio a intenção desta pesquisa era analisar a relação entre o contato com a temática étnico-racial na formação inicial e continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de São Gabriel da Palha e o processo de implementação da Lei 10.639/2003 no município. Para tanto, estariam envolvidos, além dos/as professores/as da rede municipal, os egressos dos cursos de licenciatura da Faculdade São Gabriel da Palha (FASG).

Porém, considerando o contexto de pandemia da Covid-19<sup>7</sup>, o qual atingiu diretamente a educação brasileira, com a suspensão das aulas presenciais em todo o país, e por sugestão da banca do exame de qualificação, optamos em não pesquisar sobre a formação inicial em EREER,

---

<sup>6</sup> A partir daqui o texto segue em primeira pessoa do plural, por se tratarem de ações que envolveram não somente a pesquisadora, mas também a sua orientadora e as professoras sujeitas da pesquisa. Nos casos onde os verbos referem-se a ações pessoais exclusivas à pesquisadora, os mesmos continuarão em primeira pessoa do singular.

<sup>7</sup> Em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a Covid-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa, chegando ao Brasil em março de 2020. Segundo o Ministério da Saúde a Covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves.

o que ampliaria consideravelmente o trabalho. Mesmo assim, o tema ainda aparece no texto, pois já havíamos feito um levantamento bibliográfico, e concordamos com Gomes e Silva (2018, p.12) quando dizem que o formar-se professor dá-se num processo contínuo, seja nas fases distintas do ponto de vista curricular realizadas durante a formação inicial, seja na progressiva educação, proporcionada pelo exercício da profissão.

Os diversos estudos realizados a respeito da formação continuada sobre EREER têm apontado que, entre o que foi idealizado com a Lei 10.639/2003 e a realidade vivida nas escolas, há ainda um abismo que precisa ser transposto. Pois quando o olhar se volta para as práticas pedagógicas realizadas pelos/as professores/as dentro da sala de aula, depara-se ainda com a velha justificativa de não terem recebido formação inicial e continuada, que lhes garantissem subsídios capazes de auxiliá-los na promoção de uma pedagogia antirracista (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Tal problema foi abordado nos trabalhos de Castelini (2016), Corenza (2017), Rizzo (2018), Ramos (2015). Assim, trazemos esses e outros retalhos tecidos por outras mãos, para colorir ainda mais nossa colcha. O resultado desse levantamento bibliográfico será detalhado mais adiante no texto.

Mas é importante já destacar que a análise desses estudos sobre a temática em questão nos mostrou que a realidade dos/as professores/as da Rede Municipal de Educação de São Gabriel da Palha não se distancia dos/as demais professores/as do Brasil. Mesmo após quase duas décadas da existência da Lei 10.639/2003, ainda é possível presenciar carinhas pintadas e cocares no “19 de abril” e feiras culturais, ou desfiles da Beleza Negra no “20 de novembro”, sendo considerados como ações que atendam às exigências legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Enquanto isso os casos de racismo continuam frequentes nos espaços escolares.

Diante disso, escolhemos linhas de cores e texturas variadas para serem usadas como aporte teórico da pesquisa. Para costurar o forro da nossa colcha, o que dá sustentação aos retalhos, usamos a linha da *educação libertadora* de Paulo Freire (1987, 1996). Apesar de seus estudos não estarem diretamente ligados à temática racial, a concepção freiriana de educação, que visa fazer com que as classes desfavorecidas da sociedade, negros e não negros, entendam sua situação de oprimidas e ajam pela sua libertação, dialoga com a luta pela igualdade racial.

Paulo Freire entendia o conhecimento como forma de emancipação do/a sujeito/a, capaz de torná-lo/la consciente do seu papel no mundo. Para o autor, “[...] o mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 1996, p. 40).

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar* (FREIRE, 1996, p. 40, grifos do autor).

Essa educação dialógica, conscientizadora, que assume sua responsabilidade social, remete-nos ao que bell hooks<sup>8</sup> (2013) chama de *pedagogia engajada*, a qual valoriza a expressão do/a aluno/a e o/a faz refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo. Mas para isso é preciso que se reconheça como sujeito/a histórico/a, e, para o/a aluno/a negro/a, esse processo perpassa pela identificação racial.

Para entrelaçarmos esses pontos, usamos a linha dos *estudos culturais e identitários*, de Stuart Hall (2006), os quais desenvolvem um argumento com relação a identidades culturais, em que os aspectos de nossas identidades surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. Em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, o autor fala sobre uma crise de identidade, demonstrando que as velhas identidades criadas a partir de uma perspectiva eurocêntrica estão sendo descentradas, provocando mudanças e trazendo questionamentos quanto a identidades culturais de raça, nacionalidade, etnia, classe e gênero. Afirma ainda que a identidade se forma ao longo do tempo, está sempre em processo, sendo formada, ou seja, ao invés de falarmos de identidade como algo acabado, segundo Hall (2006), deveríamos falar em identificação. “A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros” (HALL, 2006, p. 39, grifos do autor).

Ainda nessa linha conceitual, trazemos as discussões de Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1999) sobre *raça*. Sob a ótica das Ciências Sociais, o autor teoriza esse conceito como “construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios” (GUIMARÃES, 1999, p. 153). A partir desses estudos, percebemos que a ideia de raça impregnada na sociedade

---

<sup>8</sup> O fato de grafarmos o nome da autora com letras iniciais minúsculas é em respeito ao seu posicionamento crítico, já que, para ela, nada tem mais importância do que as ideias e o conhecimento: “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu” (bell hooks). Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-pedagogia-negra-e-feminista-de-bell-hooks/>. Acesso em 15 mar. 2020.

brasileira é a mesma dos séculos passados, utilizada para classificar as pessoas de acordo com suas características físicas, determinando seus lugares na sociedade.

Para reforçar essa costura, utilizamos também a linha dos estudos de Kabengele Munanga (1999, 2008), que, além de trazer *raça* como um conceito carregado de ideologia, pois esconde a relação de poder e dominação, discute o *racismo* na escola. As contribuições teóricas de Munanga (2008) são muito pertinentes a este estudo, visto que o racismo existente na sociedade brasileira se reverbera dentro das salas de aula.

O autor em questão diz que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. Somente a partir da tomada de consciência dessa realidade pode-se identificar que os instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula perpetuam o racismo com seus conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental.

Munanga (2008) também reafirma a importância do resgate à memória coletiva, como forma de combate ao preconceito e racismo. Segundo ele,

[...] essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2008, p.12).

Sendo assim, falar da história e da cultura afro-brasileira e africana, na perspectiva apontada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pressupõe um olhar rigoroso e cauteloso sobre a história do Brasil e da África, desconstruindo mitos, concepções de mundo e de homem sacramentados pela historiografia e pelo Estado ao longo do tempo.

Nesse mesmo sentido, os estudos de Nilma Lino Gomes (2002a, 2002b, 2003b, 2012a, 2012b e 2012c) foram fundamentais para entrelaçar os conceitos até aqui mencionados às discussões sobre a importância da formação de professores/as em EREER para o combate ao racismo. A autora apresenta a escola como um espaço de construção da identidade negra, onde aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade (GOMES, 2003b, p. 170).

No que tange à formação docente sobre EREER, Gomes e Silva (2018, p. 8) acrescentam:

A articulação entre formação de professores/as e diversidade étnico-cultural pode ser entendida como um importante desafio para o campo da educação e como mais uma competência pedagógica a ser construída e praticada pelos educadores e educadoras. Ela diz respeito à identidade do professor e da professora, enquanto agentes pedagógicos e políticos, com direitos e deveres não só de executar políticas educacionais, mas de participar de sua concepção, e avaliação.

As autoras também propõem a descolonização dos currículos, com a introdução obrigatória do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Isso exige mudanças de representação e de práticas, além de questionar os lugares de poder. Gomes (2012c) ainda afirma ser preciso indagar a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade.

Os recentes estudos sobre *educação decolonial* e *pedagogia antirracista*, do professor Luiz Fernandes de Oliveira (2018), complementam o pensamento de Gomes (2012c) e foram usados para dar o acabamento à costura da base teórica desta pesquisa. O pensamento decolonial advindo do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) refere-se a “um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela colonialidade”, tornando-se um contraponto “[...] às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica” (OLIVEIRA, 2018, p. 96).

Para realização desta pesquisa, seguimos o molde da pesquisa-ação colaborativo-crítica, por entendermos que se obtêm resultados mais significativos considerando os/as sujeitos/as investigados/as como coparticipantes das investigações realizadas, envolvendo-os/as na pesquisa, pensando com eles as suas problemáticas e procurando possíveis encaminhamentos com base em suas experiências, em trabalhos científicos e em fundamentações teóricas. Pois, como afirmam Ghedin e Franco (2011, p. 214), a pesquisa-ação é

[...] uma investigação cuja meta é a transformação de determinada realidade, implicando diretamente a participação dos sujeitos envolvidos no processo, atribuindo ao pesquisador os papéis de pesquisador e de participante e ainda sinalizando para a necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos, na direção da mudança de percepção e de comportamento.

Isso requer uma compreensão cautelosa sobre o problema a ser pesquisado, o que Barbier (2007) chama de *escuta sensível*, que não significa somente a escuta do ouvido, e sim uma leitura sensível do todo, trata-se de um “escutar-ver” (BARBIER, 2007, p. 94). Sendo assim, esse processo envolveu a observação participante, registros de campo, entrevistas, análise de documentos junto à Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Palha, onde coletamos dados referentes às formações sobre ERER realizadas no município nos últimos 5 (cinco) anos, bem como outros dados pertinentes à pesquisa. Na fase inicial, a fim de levantarmos dados preliminares que direcionassem nosso trabalho, aplicamos questionários semiestruturados, de

maneira on-line, com professores/as de duas escolas da rede, uma de Ensino Fundamental Anos Iniciais, a qual passaremos a chamar neste texto de Escola Linho, e a outra de Ensino Fundamental Anos Finais, que denominamos de Escola Seda. A escolha dessas duas escolas se deu ao fato de a pesquisadora trabalhar em uma delas e pela localização geográfica da outra, que se encontra num bairro próximo ao centro da cidade, mas que também recebe alunos/as de bairros periféricos.

Durante o processo da pesquisa, assim como na costura de uma colcha de retalhos, surgem oportunidades de ampliar o trabalho. Nesse sentido, ofertamos, em parceria com o NEAB/UFES e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Gabriel da Palha/ES, o Minicurso Educação de Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (APÊNDICE A).

Foi um momento formativo muito produtivo, e a partir dele pudemos nos aproximar dos/as sujeitos/as desta pesquisa. As inscrições para o minicurso foram abertas a todos/as professores/as da rede municipal, e houve a reserva de vagas para outros municípios do estado, em função da demanda. Dentre os/as 83 (oitenta e três) inscritos/as, constatamos a presença de duas professoras da Escola Linho e uma professora da Escola Seda. Ao final da formação, aproximamo-nos dessas professoras para dialogar com elas sobre suas impressões em relação à formação, conhecer suas práticas no tocante à EREER e buscar o apoio na elaboração de um produto educacional para subsidiar a SEMED no trabalho de formação docente que atenda à Lei 10.639/2003, o que relataremos adiante.

Para melhor organização, o presente texto inicia-se com a parte introdutória, na qual apresentamos um pouco de nossa trajetória, relacionando-a ao desejo de pesquisar sobre a temática de EREER, bem como anunciamos o problema da pesquisa, assim como seus objetivos. Trouxemos também nesta parte inicial uma rápida apresentação do referencial teórico-metodológico da pesquisa. Depois seguimos com seis capítulos e seus desdobramentos, os quais, assim como retalhos, foram costurados para formarem o produto. E encerramos com as considerações finais, referências e apêndices.

No capítulo inicial, contextualizamos a pesquisa, apresentando a origem e a história do município de São Gabriel da Palha/ES, problematizando a abordagem eurocêntrica da historiografia local, que enfatiza o protagonismo dos imigrantes poloneses e italianos na formação do município e invisibiliza negros/as e indígenas. Traçamos um panorama da

educação de São Gabriel da Palha/ES e apresentamos as escolas pesquisadas, a fim de facilitar a leitura e a compreensão do texto.

No segundo capítulo, exploramos conceitos que julgamos fundamentais para a realização deste estudo, tais como: *raça e racismo, identidade, pedagogia antirracista e decolonialidade*, fundamentados nos aportes teóricos, que se constituem como as linhas usadas nesta costura. Já o terceiro capítulo contém os resultados de pesquisas recentes sobre o tema, os quais chamamos de retalhos tecidos por outras mãos, que foram obtidos por meio de um levantamento bibliográfico, que nos possibilitou traçar um paralelo com a realidade do município pesquisado.

No quarto capítulo, caracterizamos a pesquisa-ação colaborativo-crítica à luz dos estudos de Barbier (2007) e Ghedin e Franco (2011). Explicamos o percurso metodológico, destacando cada ponto dado nesta costura. Apresentamos também os/as sujeitos/as pesquisados/as, os instrumentos e técnicas de coleta de dados, bem como os procedimentos burocráticos que a pesquisa exigiu.

No quinto capítulo, analisamos os dados produzidos, procurando compreender o processo de implementação da Lei 10.639/2003 e sua implicação na promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais. Procuramos unir todos os retalhos que conseguimos ao longo desta pesquisa, utilizando para isso as linhas do referencial teórico.

No sexto capítulo, apresentamos o produto educacional como proposta para auxílio no trabalho da SEMED junto à formação continuada de seus/suas professores/as. O *Plano de Formação Continuada sobre Educação das Relações Étnico-Raciais: Estratégias para uma pedagogia antirracista* emergiu do coletivo e caminha para ele, integrando os processos de reflexão/pesquisa e formação (GHEDIN; FRANCO, 2011). Foi elaborado a partir do trabalho colaborativo entre os/as sujeitos/as da pesquisa, observando suas demandas, bem como as dos/as professores/as que participaram do momento formativo realizado durante o presente estudo, no intuito de atendê-los/as, fornecendo-lhes suporte teórico-metodológico para o cumprimento da Lei 10.639/2003.

Por fim, tecemos as considerações finais, feitas a partir do caminho percorrido, nos diferentes momentos da pesquisa-ação colaborativo-crítica realizada na Rede Municipal de Ensino de São Gabriel da Palha. Procuramos apresentar as ideias centrais das discussões produzidas acerca da formação docente na perspectiva da ERER; e, em seguida, as referências bibliográficas e apêndices.

A realização desta pesquisa foi permeada por desafios, visto que o debate sobre EREER ainda precisa ganhar maior visibilidade no contexto educacional do município de São Gabriel da Palha/ES, influenciado por uma concepção cultural hegemônica, que privilegia a história eurocêntrica, e que sequer possui em sua historiografia registros históricos da participação negra em sua constituição enquanto município.

Assim como na confecção de uma colcha de retalhos, por vezes precisamos desmanchar a costura, trocar os retalhos de posição em busca do encaixe perfeito, substituir as linhas, colocar óleo nas engrenagens da máquina, enfim realizar o trabalho com esforço e dedicação, certos de que o produto trará benefícios àqueles/as que se utilizarem dele.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: NOSSOS RETALHOS, NOSSA HISTÓRIA

*“Sou feita de retalhos [...] Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou [...]”*

*(Cris Pizziment)*

Para melhor compreensão deste estudo, iniciaremos aqui com recortes do tempo, que narram a história do município de São Gabriel da Palha/ES, cuja origem está ligada a terra e à água, elementos fundamentais na história. A busca pela sobrevivência sempre esteve diretamente associada a esses elementos. A relação da humanidade com a terra e sua dependência da água o levou a fixar-se próximo a importantes rios, dando início às primeiras cidades que a humanidade conheceu. Em São Gabriel da Palha, não foi diferente.

Algumas expedições de exploração de importantes rios capixabas datam do final do século XIX. A primeira que se tem registros, com a finalidade de exploração do rio São José, afluente do rio Doce, foi organizada por William John Steains, em 1885. O relatório<sup>9</sup> dessa viagem foi lido em sessão da Royal Geographical Society, de Londres, no dia 16 de janeiro de 1888. Nele é possível perceber as impressões dos europeus que visitavam o território capixaba, conforme o trecho a seguir:

O ponto extremo do rio São José por nós atingido, foi uma catarata pitoresca a que chegamos na tarde de 26 de julho. Ficamos dois dias acampados junto a ela, iniciando o regresso na manhã de 29. Dei à catarata o nome de Leila. O aspecto que apresenta é de grande beleza, com cerca de 40 pés de altura e 80 de largura. Estávamos então no centro do território habitado por uma tribo de botocudos, os pojixa. A certa distância da catarata Leila, bem no meio da floresta, descobrimos uma choça desabitada, pertencente a esses índios. Mais tarde fui informado de que, enquanto estávamos subindo o São José, esses índios pojixa estavam rondando a vila de São Mateus, levando pânico, às vezes, aos fazendeiros instalados nos pontos mais distantes daquele lugar (STEAINS, 1984, s.p.).

---

<sup>9</sup> A Fundação Ceciliano Abel de Almeida adquiriu à Biblioteca Nacional cópia em microfilme do texto original desse relatório e providenciou sua tradução, publicado em 1984 na Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo. Segundo informações levantadas pela FCAA, William John Steains desde criança manifestou interesse pela exploração geográfica e pelos estudos etnológicos. Veio para o Brasil aos 18 anos, a fim de trabalhar como desenhista na construção de uma ferrovia em Alagoas. Aos 22 anos, realizou a expedição ao rio São José e rio Pancas, afluente do rio Doce. Disponível em: [http://www.estacaocapixaba.com.br/2016/01/a-exploracao-do-rio-doce-e-seus.html#AERD\\_RP1](http://www.estacaocapixaba.com.br/2016/01/a-exploracao-do-rio-doce-e-seus.html#AERD_RP1). Acesso em: 22 jun. 2021.

Possivelmente o ponto mencionado por Steains seria o local onde, anos mais tarde, iria surgir uma vila que daria origem à cidade de São Gabriel da Palha/ES. Algo que nos chama atenção no relato é a forma pela qual os indígenas, que eram os povos originários desse território, são descritos como ameaça ao projeto de exploração da região. Até mesmo a forma que o autor se refere aos indígenas é carregada de estereótipos. O termo *botocudos*, segundo Reis (2013), era uma forma pejorativa advinda de *botoque*, que significa rolha de fechar barril. Esse termo era usado pelos colonizadores do território capixaba ao se referirem aos indígenas que usavam adornos nas orelhas e nos lábios. Conforme o autor, hoje esse termo não carrega mais esse aspecto pejorativo, por isso ele o utiliza. Os botocudos, na verdade, formavam vários grupos como: Jiporacs, Naknenuks, Takrukkaks, Pojixá, Krenak, entre outros (REIS, 2013, p. 47).

Não podemos deixar de destacar que, assim como em todo o território brasileiro, o processo de exploração e colonização da região norte e noroeste do Espírito Santo foi permeado por tensões e conflitos que dizimaram grande parte dos povos indígenas que ali viviam. Os que não foram mortos, foram conduzidos a postos de atração, locais para onde deveriam ser atraídos todos os grupos indígenas da região. Essa política indigenista adotada pelo governo brasileiro se deu por meio da criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910. Esse órgão era responsável pela “assistência” leiga aos indígenas, transformando-os em “cidadãos nacionais”. Nesses postos de atração tinham que adotar o modo de ser, de vestir e de falar semelhante aos cidadãos não índios, assim o SPI desenvolveu um novo modelo de tutela indígena que se transformou em um novo método de colonização e dominação desses povos (REIS, 2013, p. 99-101).

Como outros rios existentes no território capixaba, o rio São José foi objeto de desejo de muita gente. Porém, segundo Malacarne (2000), o fluxo de pessoas vindas do sul do estado era impedido pelo rio Doce, que se constituía uma barreira natural, por isso os primeiros a tentarem colonizar as terras do norte e noroeste do Espírito Santo foram desbravadores de origem baiana e mineira. O rio São Mateus era o canal de entrada, e em 1870 já havia a presença colonizadora em Nova Venécia, município vizinho a São Gabriel da Palha. Junto com imigrantes, vinham também africanos/as escravizados/as que trabalhavam na produção de farinha e café, como acontecia na Fazenda Barão de Aimorés, localizada naquela região.

Assim como os povos indígenas, os negros também foram invisibilizados da historiografia tradicional capixaba. Apesar de existirem registros sobre a chegada dos/as africanos/as no norte do estado, em regiões como São Mateus e Nova Venécia; no caso da história de São Gabriel da

Palha, não encontramos registros que narram a contribuição desses povos no desenvolvimento da região.

Por isso, utilizamos aqui os estudos do Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), que em 1992 elaborou um projeto de interiorização do desenvolvimento sobre o município. Segundo o Projeto do IJSN/92, a Região Norte do Espírito Santo, onde se insere a cidade de São Gabriel da Palha, começou a ser povoada por volta das primeiras décadas do século XX, quando as autoridades governamentais sentiram a necessidade de colonizá-la. A dificuldade de acesso só foi superada com a construção da ponte sobre o rio Doce, em Colatina, no ano de 1928, incentivando assim a ocupação territorial nessa parte norte do estado.

Também recorremos a Malacarne (2000), porém registramos que o autor reforça o modelo eurocêntrico sob o qual se cunhou nossa história, em que é dado maior destaque para a atuação de imigrantes italianos e poloneses. Segundo ele, nas primeiras décadas do século XX, o italiano Bértolo Malacarne, continuador do processo de ocupação do Espírito Santo, estava nas matas do norte de Colatina, abrindo picadas para colonização. E foi às margens do rio São José, na região chamada hoje de Cachoeira da Onça, que a história de São Gabriel da Palha começou.

Figura 1 – Cachoeira da Onça



Fonte: Fotografia Júnior Pacheco<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Foto da Cachoeira da Onça, feita em 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1562478367167409&set=pb.100002157827085.-2207520000.&type>. Acesso em: 14 mai.2020.

Para a ocupação da região, o governo concedeu títulos de terra. Os primeiros a chegarem à região foram alguns membros da família Malacarne, mas o surto de malária mobilizou o grupo rumo ao norte em busca de uma área mais salubre, portanto se instalaram às margens de um córrego e ali fixaram suas moradias, dando origem à Vila de São Gabriel, que corresponde hoje à sede do Município (IJSN, 1992).

Para suprir a mão de obra, inexistente no local, o governo do Estado realizou um convênio com o governo polonês, na década de 1930. Inicialmente 400 famílias de imigrantes poloneses chegaram à região, no atual município de Águia Branca, vizinho a São Gabriel da Palha. A cada 2 meses chegavam uma média de 30 famílias, da mesma nacionalidade, permitindo ampliar a ocupação da região norte de Colatina.

É importante destacar que esse processo fazia parte da política de subvenção da imigração instituída no final do século XIX pelo governo, garantindo recursos para financiar a vinda de imigrantes europeus para o Brasil. Theodoro (2008) diz que essa política estava assentada na ideologia do branqueamento, e que teria alterado o perfil da mão-de-obra rural e também urbana no país, contribuindo para a marginalização da mão-de-obra negra. Segundo o autor o governo subvencionou quase 60% do total dos/as imigrantes que chegaram entre 1888 e 1915 no Brasil, sendo que, no período entre 1891 e 1900, essa taxa teria sido de 80%.

Esses/as imigrantes instalavam-se em alojamentos coletivos por um mês aproximadamente, tempo em que se dedicavam à construção de suas moradias. A partir de então, passavam à tarefa de derrubada de matas, queimadas, limpeza de terreno, plantio e primeiras colheitas.

Os poloneses, que estavam em Águia Branca desde 1929, desceram para o médio e baixo rio São José. Em 1936 o Estado tinha concedido novas áreas a eles, destacadas da área concedida anteriormente à firma Costa & Malacarne, que ia até o córrego da Lapa, neste Município. A nova concessão aos poloneses abrangia a maior parte da bacia situada na margem esquerda do baixo rio São José (MALACARNE, 2000, p.148).

As condições ambientais, além de adversas, e bem diferentes das observadas em sua terra de origem, causam sofrimento aos imigrantes, que se tornaram vítimas de epidemias tropicais. Este impacto ocasionou mortes e evasão da maioria deles, que ou voltaram à terra natal ou se dirigiram para o sul do país em busca de locais mais amenos, restando apenas cerca de 20 famílias em São Gabriel da Palha (IJSN, 1992).

Tanto a narrativa lendária sobre a origem da cidade a partir da história do pescador João Gabriel, que vivia na pequena vila de casas cobertas de palha, como os registros históricos dos primeiros

colonizadores da região nos mostram que o início da história de São Gabriel da Palha foi marcado por muitos desafios. Nesse processo, é inegável a contribuição de imigrantes italiano e poloneses, como Bértolo Malacarne e Eduardo Glazar. Porém, é preciso problematizar que muitos outros nomes que não aparecem nos registros históricos também contribuíram para o desenvolvimento da região. Isso evidencia que a historiografia tradicional dá destaque a uns em detrimento de outros.

Essa historiografia relata que aos poucos o pequeno povoado ganhou *status* de vila. A Vila da Palha atraía mais e mais pessoas vindas do sul do estado e de outros lugares, em busca da riqueza gerada pelo café, e logo tornar-se-ia um distrito e, posteriormente, um município. Nossa família e outras tantas fizeram parte desse processo migratório, que muito contribuiu para o desenvolvimento da região, mas não tem seus nomes mencionados nos livros que narram a história gabrielense.

O município de São Gabriel da Palha foi criado pela Lei nº 1837, de 21 de fevereiro de 1963, com território desmembrado do município de Colatina. Sua instalação se deu no dia 14 de maio de 1963, data em que a cidade comemora a sua emancipação. A origem do nome é explicada por duas versões diferentes. Alguns afirmam que o nome se deriva do fato de que no início da colonização da região as casas da vila que dariam origem à cidade eram cobertas de palha de folhas de palmeiras, e um dos fundadores dessa vila chamava-se João Gabriel, como já dissemos. Outra versão é que os primeiros colonizadores teriam chegado na região no dia do Arcanjo Gabriel, justificando assim a denominação São Gabriel da Palha.

A pequena vila tornou-se uma cidade dinâmica, com pessoas do campo e da cidade, das fábricas, do comércio, da construção civil, das lavouras que deram ao município o título de Capital do Café Conilon; um município diverso, conforme é exemplificado na Figura 2.

Figura 2 – Vista aérea de diversos pontos do município de São Gabriel da Palha/ES



Fonte: Facebook da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Indústria, Comércio e Turismo<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/prefeituradesaogabrieldapalha>. Acesso em: 14 mai.2020.

O município localiza-se na região noroeste do estado do Espírito Santo, ocupando atualmente uma área de 432 km<sup>2</sup>, distante 212 km da capital do estado, Vitória. Limita-se ao Norte com Nova Venécia e São Mateus, ao Sul com São Domingos do Norte, a Leste com Vila Valério e a Oeste com Águia Branca. Possui um relevo fortemente ondulado e montanhoso, com uma altitude de 180 metros, possuindo em alguns locais altitude a 400 metros acima do nível do mar.

Figura 3 – Mapa com destaque para o município de São Gabriel da Palha/ES



Fonte: IBGE (2010).

De acordo com o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), São Gabriel da Palha tem uma população atual de aproximadamente 31.859 pessoas, sendo 15.905 homens e 15.954 mulheres. Formada por uma diversidade étnica, dos descendentes dos fundadores da cidade, dos indígenas que habitavam a região, bem como dos/as africanos/as escravizados/as que chegavam ao norte do estado, durante a colonização da Capitania e depois Província do Espírito Santo.

Os dados do Censo revelam que, quanto a sua cor ou raça, os gabrielenses se classificam da seguinte forma:

Tabela 1– Quantidade de pessoas classificadas quanto sua cor ou raça

<b>Cor ou raça</b>	<b>Quantidade de pessoas</b>
Amarelos	19
Branco	14.780
Indígenas	59
Pardos	15.855
Pretos	1.146

Fonte: IBGE (2010).

Observa-se aqui que a maioria da população gabrielense é formada por negros, reforçando a necessidade de relatar de forma positiva a participação de seus antepassados na história do município. Os livros didáticos usados pelos/as professores/as com os/as alunos/as ainda trazem resquícios da história positivista, a qual apresenta alguns poucos como heróis, em sua maioria homens brancos, enquanto os saberes e fazeres dos povos originários continuam silenciados, recusados, suprimidos e desdenhados.

Isso nos lembra a análise feita por Freire (2014) sobre a história do Brasil, abordando os fatores que contribuíram para o surgimento de uma classe dominante e outra dominada.

Em verdade, o que caracterizou, desde o início, a nossa formação, foi, sem dúvida, o poder exacerbado. Foi a robustez do poder em torno do que se foi criando um quase gosto masoquista de ficar sob ele a que correspondia outro, o de ser o todo-poderoso. Poder exacerbado que foi se associando sempre submissão (FREIRE, 2014, p. 74).

A forma como se deu a colonização do Brasil, em que os europeus desconsideravam os saberes e experiências das populações subjugadas, contribuiu para que permanecesse até hoje essa perspectiva eurocêntrica de relatar a história. Freire (2014) ainda afirma que a educação é o caminho para romper com essa lógica, que continua oprimindo e invisibilizando a população negra.

Podemos perceber isso quando analisamos a economia gabrielense, que é basicamente dependente da produção agrícola, com predomínio do cultivo de café, contudo é diversificada com a produção de frutas, pelas indústrias de confecção e comércio. Apesar de ser um município promissor, o Censo de 2010 do IBGE revelou que há uma grande disparidade entre os gabrielenses economicamente ativos, cujos dados mostram que os negros possuem um rendimento mensal inferior aos brancos, conforme Tabela 2:

Tabela 2 – Rendimento mensal dos gabrielenses economicamente ativos de acordo com cor ou raça

Cor ou raça	Média em R\$
Amarela	699,00
Branca	1.071,00
Indígena	748,00
Parda	777,00
Preta	708,00

Fonte: IBGE (2010).

Os dados acompanham a realidade do restante do país: a população negra sofre ainda hoje os efeitos de um processo histórico, em que o acesso à terra lhe era negado, assim como seus direitos políticos e sociais. Hasenbalg (2005) discorre sobre isso ao discutir a respeito do mercado de trabalho e o antagonismo racial no Brasil.

Os trabalhadores negros foram deslocados por imigrantes, não apenas nas plantações de café, mas também nos centros urbanos, que estavam numa fase de rápido desenvolvimento econômico e de industrialização. Negros e mulatos foram, assim, excluídos dos setores de emprego mais dinâmicos e limitados a situações de desemprego ou empregos em serviços não-qualificados (HASENBALG, 2005, p. 242).

O autor em questão complementa afirmando que o deslocamento da força de trabalho não branca não se deu pela pressão organizada da classe trabalhadora branca, mas sim pelas iniciativas, preconceitos e preferências dos fazendeiros e empresários urbanos. A realidade descrita pelo autor, referindo-se ao contexto do início da República, tem-se reverberado através do tempo e refletido na sociedade gabrielense, como nos mostram os dados já citados.

Enfim, analisando a história do município, surgiram alguns questionamentos que nos levaram a pensar de onde vieram os negros e negras que hoje alimentam os dados sobre a desigualdade social de São Gabriel da Palha, e por qual motivo seus antepassados não aparecem como protagonistas na história do município. Mesmo que não seja esse o nosso foco no momento, deixamos aqui registrado que reconhecemos a necessidade de resgate da memória coletiva de todos/as aqueles/as que fazem parte da história de São Gabriel da Palha, para assim reescrevê-la.

O historiador Jacques Le Goff (2003, p. 477), em seu livro *História e Memória*, afirma que “[...] a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro”. Assim concordamos que devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão das pessoas.

Considerando que a construção social da história e da memória do município essencializa a participação dos imigrantes poloneses e italianos, procuramos neste pequeno relato histórico, mesmo que brevemente, questionar sobre a não presença do negro e do indígena como sujeitos/as agentes na História.

Isso porque, segundo Le Goff (2003), uma das grandes preocupações dos grupos que dominaram e dominam as sociedades históricas foi e continua sendo se tornarem senhores da memória e do esquecimento. Segundo ele, “os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva” (LE GOFF, 2003, p. 426). Toda e qualquer oportunidade que temos de evidenciar o que negros/as e indígenas representam na história do nosso país, precisamos fazê-lo. Pois, conforme o autor, a memória é um instrumento de poder, ela é um elemento essencial na identidade individual e coletiva.

## 2.1 PANORAMA GERAL DA EDUCAÇÃO EM SÃO GABRIEL DA PALHA/ES

Da mesma forma que trouxemos alguns recortes históricos sobre a origem do município, consideramos também importante traçar um pequeno panorama da educação em São Gabriel da Palha/ES, com o intuito de apresentarmos o *locus* e os/as sujeitos/as investigados/as neste estudo. Esse levantamento foi feito a partir de uma análise documental e relatos dos/as técnicos/as da SEMED.

Inicialmente procuramos a Secretaria de Educação do Município para apresentarmos o projeto da pesquisa e nos resguardarmos por meio de uma solicitação formal (APÊNDICE B) para a realização da coleta de dados, entrevistas e outras ações necessárias. Esse primeiro contato se deu no mês de outubro de 2019. Mediante a autorização concedida, iniciamos os trabalhos com uma análise dos documentos oficiais da SEMED e conversas informais com os/as técnicos/as que trabalham na secretaria, a fim de captar os dados referentes às formações sobre EREER ofertadas pela rede nos últimos 5 (cinco) anos, bem como obter informações mais precisas quanto à educação gabrielense.

Assim constatamos que até o início dos anos 1980, a educação do município de São Gabriel da Palha/ES era gerida por um órgão denominado Divisão de Ensino, que intermediava a coordenação das escolas à Secretaria Estadual de Educação (SEDU). Por volta de 1982, foram criadas as primeiras escolas municipais na zona rural do município. Em consequência do crescimento populacional, foi criada a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), realizando um trabalho integrado com o Subnúcleo Regional de Educação, que era um órgão estadual. Na

década seguinte, com a criação das Superintendências Regionais, a SEMED passou a administrar apenas as escolas municipais, vinculada ao Sistema Estadual de Ensino do Espírito Santo.

Em 2005, em decorrência do processo de municipalização, que ocorreu para atender à legislação em vigor, novas escolas foram incorporadas à rede municipal, ampliando o público atendido.

Atualmente a educação no município conta com escolas públicas vinculadas às redes estaduais e municipais e escolas privadas. O município não possui um sistema próprio de ensino, por isso a SEMED segue sob jurisdição da SEDU. Integram à Rede de Ensino do Município unidades escolares que oferecem Educação Infantil e o Ensino Fundamental, vinculadas técnica e administrativamente à SEMED. Porém existem unidades de ensino que ofertam Ensino Fundamental nos Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio Regular e Integral, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), vinculadas à SEDU. E ainda, outras unidades particulares que ofertam desde a Educação Infantil ao Ensino Superior.

O Quadro 1 apresenta um panorama de todas as unidades de ensino do município, assim como as modalidades por elas ofertadas e o número de alunos/as em cada uma.

Quadro 1 – Unidades de Ensino e número de matrículas em São Gabriel da Palha/ES em 2020

São Gabriel da Palha/ES		MATRÍCULA INICIAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2020													TOTAL DE MATRÍCULAS
		ENSINO REGULAR										EJA			
		Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial			
		Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Funda-mental	Médio		
Rede	Unidades de ensino	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral				
Particular	1														
Estadual Urbana	3	0	0	0	0	72	0	369	64	542	215	161	198	1.621	
Estadual Rural	13	0	0	0	0	111	37	0	36	0	0	4	0	188	
Municipal Urbana	14	226	268	686	0	1.650	0	1.079	0	0	0	0	0	3.909	
Municipal Rural	8	0	0	72	0	128	0	76	0	0	0	0	0	276	
Estadual e Municipal	39	226	268	758	0	1.961	37	1.524	100	542	215	165	198	5.994	

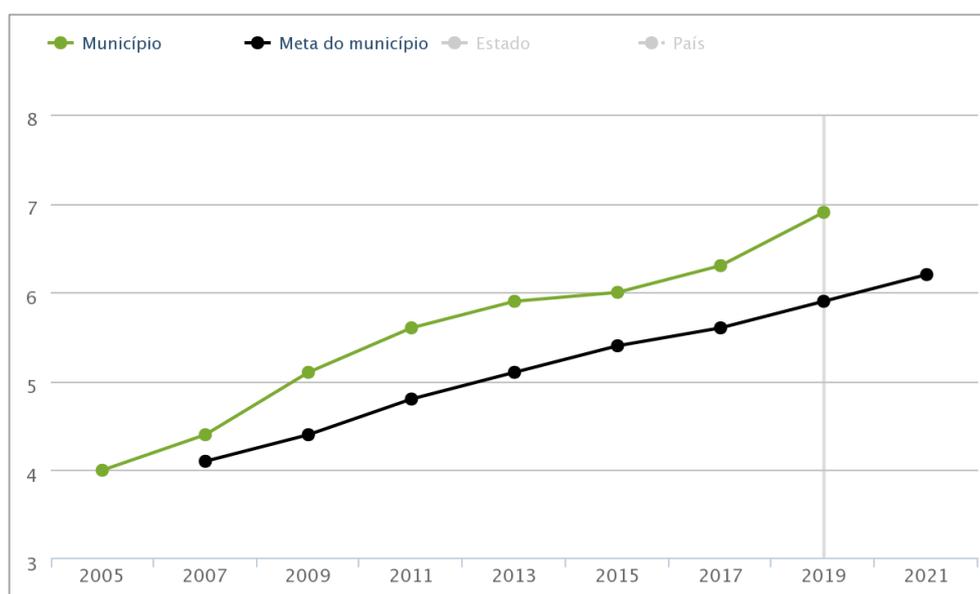
Fonte: Censo Escolar INEP (2020).

Como podemos ver, o número de alunos/as matriculados/as na rede municipal é maior que os/as matriculados/as na rede estadual no município. Constatamos também que a SEMED oferta somente educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais na modalidade regular, enquanto a rede estadual oferta EJA, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio.

Destacamos também que o número de unidades de ensino na zona rural do município é maior do que o da zona urbana, porém estas unidades absorvem somente 8% do total de matrículas.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no ano de 2019, os resultados dos/as alunos/as dos anos iniciais das redes públicas, municipal e estadual, atingiram a média de 6,9 – conforme o Gráfico 1 a seguir:

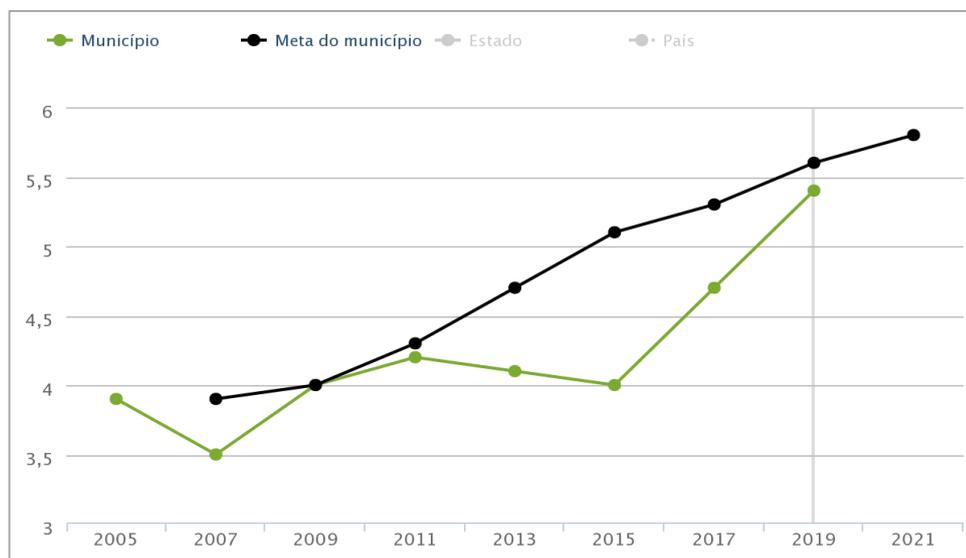
Gráfico 1 – Evolução do IDEB do Município de São Gabriel da Palha/ES – Ensino Fundamental Anos Iniciais



Fonte: IDEB/INEP (2019).

Já o Gráfico 2 mostra os resultados obtidos pelos/as alunos/as do Ensino Fundamental Anos Finais das redes municipal e estadual. Como vemos, a média obtida foi de 5,4 pontos, não atingindo assim a meta de 5,6, estipulada para o município nessa modalidade de ensino.

Gráfico 2 – Evolução do IDEB do Município de São Gabriel da Palha/ES – Ensino Fundamental Anos Finais



Fonte: IDEB/INEP (2019).

Esses resultados posicionam o município na 3ª posição estadual, o que é muito positivo. Nos últimos anos, a SEMED tem investido em ações que visam melhorar a qualidade de ensino, em busca de resultados mais expressivos. Porém, há de se pensar se essas medidas têm provocado realmente uma melhor qualidade de ensino ou se somente acondicionam os/as estudantes para realizarem as avaliações externas, as quais são utilizadas como insumos para gerarem a nota do município no IDEB.

Segundo o Censo 2010, a taxa de escolarização de São Gabriel da Palha/ES, para pessoas de 6 a 14 anos, era de 96,5%. Assim como acontece no Brasil, o município está em busca de universalização do Ensino Fundamental. Universalizar nos remete ao sentido de tornar a educação acessível a todos/as, assim como preconiza a Constituição Federal em seu art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Para a efetivação desse direito, há ainda alguns pontos a serem observados, visto que não basta dar acesso a todos/as à educação, é fundamental também que esta seja de qualidade, equânime e justa.

Atualmente a cidade conta com 01 (uma) instituição de ensino superior privada que oferta cursos presenciais de Pós-Graduação e Graduação, e 05 (cinco) instituições que ofertam cursos

a distância, em diferentes áreas, inclusive de formação de professores. Com a chegada dessas instituições na cidade, abriu-se um leque de oportunidades às classes populares para ingresso à vida acadêmica, o que antes era somente possibilitado àqueles/as cidadãos/ãs com maior poder aquisitivo, que podiam se deslocar para a capital do estado, ou para municípios vizinhos.

Mesmo assim, a procura pelos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos na cidade ainda é pequena. Poderíamos atribuir isso a muitos fatores, mas acreditamos que a questão cultural é a mais significativa delas. Por muito tempo, a população gabrielense com menor poder aquisitivo, em sua maioria negra, não se via nesses espaços; e ainda hoje há aqueles/as que não acreditam que possam cursar uma graduação e crescer profissionalmente.

Em uma cidade onde ainda prevalece um pensamento provinciano, cujas famílias tradicionais brancas ocupam lugar de destaque na sociedade, é preciso ampliar o acesso ao pensamento de hooks (2013), de que a devoção ao estudo, à vida do intelecto, é um ato contra-hegemônico, e um modo fundamental de resistência da população negra.

A elaboração do Plano Municipal de Educação representou um avanço no campo educacional do município. Suas diretrizes norteadoras estão coerentes com o Plano Nacional de Educação:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização de atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – Valorização dos (as) profissionais da educação;
- X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (SÃO GABRIEL DA PALHA, 2015, p. 5 e 6)

Esperava-se que o PME fosse um instrumento de gerenciamento eficaz a ser utilizado pelos gestores da educação, a fim de ampliar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes, respeitando os princípios de igualdade, liberdade e de colaboração, dando

continuidade à política educacional. Na conclusão de seu texto, o PME se apoia no pensamento de Paulo Freire:

O Homem que queremos formar entende que “o mundo não é, o mundo está sendo” (Freire, 1996), ou seja, entende o mundo como processo, pois compreende que a contradição é fundamental para o desenvolvimento e que não existe linearidade de pensamento. Sabe que, como ser social, o diálogo entre o sujeito e a sociedade é vital para a emancipação da humanidade. Vê a necessidade de participação social como mola propulsora da transformação do mundo. Para agir no mundo, sabe que precisa de instrumentos que a escola pode e deve garantir para, de maneira igualitária, amorosa e humanizada, buscar condições de vida dignas para todos (SÃO GABRIEL DA PALHA, 2015, p. 106).

Apesar de explicitar os princípios de uma educação libertadora, os instrumentos normativos que regem a educação do município de São Gabriel da Palha/ES estão distantes da realidade das escolas pesquisadas. A seguir apresentaremos o contexto dessas escolas, que nos mostra o quanto é necessária a aproximação entre teoria e prática.

## 2.2 CONTEXTO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

Conhecer a composição dos tecidos que estamos utilizando na nossa costura é fundamental para o desenvolvimento do trabalho. Apresentaremos a seguir dois retalhos, cada qual com suas especificidades, que nos ajudarão a compreender o contexto deste estudo e os dados produzidos por meio dele. Estamos nos referindo às duas escolas de educação básica da Rede Municipal de Educação de São Gabriel da Palha, que elegemos como *lócus* da pesquisa, as quais denominamos de Escola Seda e Escola Linho.

### 2.2.1 Escola Seda

A Escola Seda foi escolhida, pois fiz parte de seu corpo docente de 2018 a 2021. E por meio do ingresso no programa de mestrado profissional, o qual, conforme o artigo 2º da Portaria nº 389/2017 do Ministério da Educação, objetiva capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais, percebemos que seria uma grande oportunidade desenvolver uma pesquisa mais centrada em uma intervenção concreta, possibilitada pela imersão no cotidiano da escola.

A escola em questão foi instituída por meio da Portaria nº 05 – 01/03/74 (D.O. – 02/03/74). Constitui-se como uma instituição de ensino com longa história no município e, segundo o seu

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2022, tem a missão de primar pela educação de qualidade, considerando os aspectos individuais de cada aluno/a, trabalhando a interação da Escola-Família-Comunidade, de modo a garantir o acesso e a permanência dos/as alunos/as na escola.

A escola oferta o Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano), funcionando nos turnos matutino e vespertino. Possui 14 salas de aula e um espaço físico amplo com: biblioteca, sala de professores/as, sala de direção, sala de apoio pedagógico, secretaria, cantina, auditório, sala de coordenação, almoxarifados, depósito, sala de artes, sala de Atendimento Educacional Especializado, banheiros para alunos/as, banheiros para professores/as, sala multimídia, cozinha, quadra poliesportiva coberta e pátios interno e externo.

A Escola Seda possui com um quadro de funcionários/as que compõem os setores administrativo, docente e pedagógico. Também conta com profissionais terceirizados/as que exercem as funções de limpeza, conservação e segurança. O quadro de funcionários/as do administrativo e docente é composto em sua maioria por profissionais efetivos/as, graduados/as e pós-graduados/as, o que contribui para o bom funcionamento da escola e para a construção de uma educação de qualidade, visto que a rotatividade de pessoas é baixa.

Atualmente seu quadro funcional é composto por 54 pessoas, dentre as quais 43 são professores/as que trabalham no atendimento dos/as 797 alunos/as matriculados/as no ano de 2021. A escola também conta com 3 pedagogas, que trabalham no setor pedagógico. A maioria dos/as professores/as que atuam na escola se autodeclaram brancos/as, cerca de 56% (cinquenta e seis por cento), enquanto 40% (quarenta por cento) se autodeclaram pardos/as e apenas 4% (quatro por cento) se autodeclaram pretos/as.

Por estar localizada na região central da cidade e de fácil acesso geográfico, a escola, além de atender à clientela residente no centro, também recebe alunos/as que moram em bairros periféricos e algumas comunidades da zona rural do município. Por isso, o nível socioeconômico da comunidade escolar é diversificado, com famílias de classe média e baixa. As ocupações dos pais estão associadas às diversas atividades, incluindo funcionalismo público, atividades ligadas a fábricas de costura, cultivo do café e outros produtos agrícolas, criação de gado leiteiro, atividades domésticas e outras.

Vale ressaltar que há uma disparidade socioeconômica entre os dois turnos de funcionamento da escola. Os/as alunos/as que frequentam o matutino demonstram possuir melhores condições

financeiras e têm um acompanhamento familiar mais próximo do que a escola deseja e necessita. Já os/as alunos/as do turno vespertino aparentam pertencer a famílias com situação mais precarizada financeiramente.

Não conseguimos dados quantitativos para traçarmos o perfil racial de cada turno, porém é perceptível que o vespertino é frequentado por mais alunos/as negros/as do que por alunos/as brancos/as. Não podemos afirmar se há relação nesses dados, mas é certo que a realidade da escola acompanha o que também ocorre no Brasil, onde a maior parte da população pobre é preta.

A escola encontra mais dificuldades em dialogar com as famílias dos/as alunos/as do turno vespertino. Segundo a direção, há maior comprometimento por parte dos pais dos/as alunos/as do turno matutino em acompanharem a vida de seus/suas filhos/as na escola. No passado, essa diferença era ainda maior. Sob a perspectiva da interseccionalidade<sup>12</sup>, notamos o cruzamento de diferentes fatores como pobreza, raça e vulnerabilidade, que, sobrepostos, aumentam ainda mais as desigualdades sociais.

Atualmente a gestão da escola tem buscado, por meio de um remanejamento de alunos/as, mesclar essas duas realidades, fazendo com que haja convívio entre os diferentes tipos de sujeitos/as na escola, evitando assim que se formem grupos com realidades tão distintas, buscando resultados satisfatórios para todos/as. Esse remanejamento não utiliza a cor como critério. A escola tem aberto mais vagas para o sexto ano, série em que os/as alunos/as ingressam na referida escola no turno vespertino, e incentivado as famílias a matricularem seus/as filhos/as. Porém, isso não tem surtido muito efeito.

Sobre suas diretrizes pedagógicas, o PDI da escola informa que o currículo adotado segue a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), complementado por uma parte diversificada com características próprias do contexto escolar local. Segundo informações contidas no PDI, este instrumento foi elaborado com base nas demais legislações educacionais vigentes no país, inclusive nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e na Lei 10.639/2003.

---

<sup>12</sup> Segundo Crenshaw (2002), a interseccionalidade trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.

Sobre a temática de ERER, o PDI da escola traz as seguintes informações:

O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (SÃO GABRIEL DA PALHA, 2019, p. 24).

Porém, ao compararmos esse trecho do documento com os planos de ensino dos componentes curriculares ofertados pela escola, anexos ao PDI, percebemos uma incoerência, visto que a temática em questão só é mencionada nos planos de ensino de Geografia e História, diferentemente do exposto: “a história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de *todo* o currículo escolar”.

Apesar de informar que em sua metodologia de ensino são observados os pressupostos da Metodologia Histórico-Crítica dos Conteúdos, na qual os interesses, os temas e as problemáticas do cotidiano do/a aluno/a devem constituir os conteúdos do conhecimento escolar, ficam evidentes as lacunas existentes que precisam ser revistas, por exemplo, as discussões sobre racismo, que não são mencionadas no PDI da escola.

Encontramos somente uma passagem superficial, presente no tópico “Diretrizes Pedagógicas”, em que aparece o termo *racismo*, como podemos constatar a seguir:

Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e a disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, que contribuam para a eliminação de discriminações, racismo, sexismo, homofobia e outros preconceitos e que conduzam à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente (SÃO GABRIEL DA PALHA, 2019, p. 25).

Conhecendo a realidade da escola, por vivenciarmos o seu cotidiano nos últimos três anos, podemos afirmar que, apesar de buscar atender ao regramento legal da educação brasileira, a Escola Seda precisa aproximar teoria e prática, com vistas à efetivação dos direitos preconizados nessas leis. Falaremos mais adiante sobre essa questão durante a análise dos dados produzidos.

### **2.2.2 Escola Linho**

A outra escola selecionada para este estudo foi a Escola Linho. Essa escolha se deu principalmente pelo fato de ofertar os anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, contrapondo-se à Escola Seda, que oferta os Anos Finais do Ensino Fundamental. Outro motivo

é que essa escola faz parte da minha trajetória de estudante e professora. Isso nos aproxima mais da realidade da escola, possibilitando-nos fazer uma análise mais apurada do seu cotidiano.

A Escola Linho foi instituída por meio da Portaria nº 531 (D.O. – 10/07/1971) e, assim como a Escola Seda, é uma das instituições de ensino mais antigas no município. Desde a sua criação, a escola sempre pertenceu à Rede Estadual de Ensino, estando sob a jurisdição da SEDU. Mas, a partir de 2017, quando houve o processo de municipalização, passou a ser jurisdicionada à SEMED de São Gabriel da Palha.

De acordo com o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2021-2025, a escola tem como missão:

Primar pela educação de qualidade, considerando os aspectos individuais de cada aluno, nos processos de socialização, formação e educação, valorizando a interação da Escola-Família e comunidade, e garantindo o acesso e a permanência dos alunos na escola, preparando cidadãos conscientes de seu papel na transformação da sociedade (SÃO GABRIEL DA PALHA, 2019, p. 7).

Atualmente a escola possui 357 alunos/as, tendo seu funcionamento nos turnos matutino e vespertino. Tive a oportunidade de trabalhar nessa escola como professora de História dos/as alunos/as da EJA, durante o ano de 2011, quando a escola ofertava essa modalidade de ensino no turno noturno. Durante esse período, conhecemos um pouco mais o seu contexto, o que nos possibilita hoje familiaridade com o cotidiano da escola.

Quanto à estrutura física, a escola possui uma sala de professores/as, cozinha, banheiros para alunos/as e professores/as, pátio interno e externo e uma quadra coberta. As pedagogas possuem sala própria, utilizada para atendimento aos pais e acompanhamentos individuais de planejamento com professores/as. Porém, a sala da direção é conjugada com a secretaria, assim ambos os espaços se tornam inadequados para uso e atendimento. A escola também tem uma sala de recursos para atendimento educacional especializado.

O prédio possui sete salas de aula e uma sala anexa, que é a sede do Alcoólicos Anônimos (AA). Segundo o diretor atual, a intenção é não mais utilizar esse espaço como sala de aula, pois os/as alunos/as, para se deslocarem até lá, precisam atravessar a rua. Esse ambiente tem sido utilizado devido à demanda por matrículas ser acima da capacidade física da escola, pois suas salas de aula são pequenas. Isso faz com que a escola possua mais alunos/as do que o recomendado pela legislação.

A escola não possui laboratórios, mas dispõe de internet na sala dos/as professores/as, secretaria/direção e na sala das pedagogas. Os/as alunos/as não disponibilizam deste recurso na escola, somente os/as que frequentam o atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais, onde também há acesso. A escola tem um aparelho de TV, um aparelho de DVD e um de multimídia, mas não possui espaço único e apropriado para utilização dos aparelhos como recursos pedagógicos.

Também não há espaço próprio para a biblioteca, o acervo de livros disponíveis para leitura está distribuído nas salas de aula. Apesar disso, o ambiente físico da escola é agradável, limpo e conservado.

O quadro de funcionários/as da Escola Linho é composto pelos setores administrativo, docente e pedagógico. Também conta com profissionais terceirizados/as que exercem as funções de limpeza, conservação e segurança. Atualmente conta com 23 professoras e 2 professores. Fazem parte do corpo pedagógico duas pedagogas; e no administrativo, além do diretor, mais 7 colaboradores/as, entre merendeiras, serventes, auxiliares de secretaria, cuidadores e coordenadora de turno. O perfil racial dos/as professores/as da Escola Linho tem a seguinte composição: 52% (cinquenta e dois por cento) se autodeclaram pardos/as, enquanto 48% (quarenta e oito por cento) se autodeclaram brancos/as, porém nenhum/a se autodeclara preto/a.

A Escola Linho está localizada em um bairro residencial de fácil localização, próxima ao centro da cidade. Sendo assim, o nível socioeconômico da comunidade escolar é médio e alto, porém possui uma pequena parte do seu alunado de baixa renda. As atividades exercidas pelos pais ou responsáveis são associadas à indústria de confecção, cultura do café, comércio em geral e serviço público.

Assim como a outra escola pesquisada, a Escola Linho segue as diretrizes pedagógicas preconizadas pela BNCC. Segundo o seu PDI, a partir dessas diretrizes o corpo docente elabora seus planos de ensino e seus projetos, a fim de alcançar as metas de aprendizagem. Outro aspecto interessante encontrado no documento é o pensamento de que a escola deve ter como função a socialização dos saberes históricos e culturalmente produzidos, os quais devem ser transformados em conteúdos reais, concretos e dinâmicos, visando o desenvolvimento humano.

Aqui, assim como na Escola Seda, encontramos um distanciamento entre a concepção de educação que rege a escola e suas práticas educativas, visto que o documento analisado

praticamente não faz referência ao ensino da cultura e da história afro-brasileira e africana, exceto no trecho a seguir.

Utilizamos uma metodologia de ensino com projetos didáticos, sequência didática, aula expositiva, jogos, visitas técnicas, interação família x escola, que promova conhecimentos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, Povos Indígenas e diversos outros temas transversais (SÃO GABRIEL DA PALHA, 2019, p. 21).

Isso demonstra que a escola ainda concebe a temática de EREER como um tema transversal e não como conteúdo que deve estar inserido no currículo a ser trabalhado com os/as alunos/as ao longo do ano, como orienta o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O documento em questão afirma que uma das ações a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental é “abordagem da temática étnico-racial como conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar durante *todo* o ano letivo” (BRASIL, 2013, grifo nosso).

Diante da realidade encontrada nas duas escolas pesquisadas, percebemos os desafios que a educação do município precisa enfrentar para que haja a efetivação da Lei 10.639/2003. Adiante, a discussão será aprofundada, com vistas à reflexão sobre as ações desenvolvidas nesses espaços visando ao cumprimento da lei. Antes, porém, entrelaçaremos a nossa costura algumas linhas conceituais, que sustentarão nossas considerações diante dos desafios expostos.

### 3 CONCEITOS QUE SE ENTRELAÇAM NA PESQUISA

*Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade.  
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa. [...]*

*(Cris Pizziment)*

Para confeccionar uma colcha são necessárias linhas para alinhar a costura, bem como um tecido que sirva de forro para dar sustentação aos retalhos, que juntos darão forma ao produto. Assim também se deu a elaboração deste estudo. Para costurar a base teórica, utilizamos diversas linhas, que foram escolhidas de acordo com as cores e texturas que mais se aproximavam do nosso objeto.

Partindo desse princípio, consideramos as linhas de estudo desenvolvidas por Hall (2006), Guimarães (1999), Munanga (1999, 2008), Oliveira (2018), Gomes (1996, 2002a, 2002b, 2003b, 2012a, 2012b, 2012c, 2013), hooks (2013), bem como outros/as autores/as do campo da educação, como Freire (1987, 1996), fundamentais para unir os elementos desta pesquisa.

Sendo assim, neste capítulo teceremos discussões sobre raça, identidade, racismo, pedagogia antirracista, usando as linhas de estudos dos/as autores/as supracitados/as, por entendermos que são conceitos-chave a serem compreendidos por docentes na formação sobre ERER. Esse processo está relacionado à forma como esses/as sujeitos/as veem a si mesmos/as e o/a outro/a no cotidiano escolar. Gomes (1996) afirma que as pessoas envolvidas no processo educacional constroem suas identidades ao longo de suas vidas, e a escola também é um espaço onde se dá essa construção.

A escola é um dos espaços que interfere e muito no complexo processo de construção das identidades. O tempo de escola ocupa um lugar privilegiado na vida de uma grande parcela da sociedade brasileira. Esse tempo registra lembranças, produz experiências e deixa marcas profundas naqueles que conseguem ter acesso à educação escolar (GOMES, 1996, p. 68).

Esses/as sujeitos/as a que a autora se refere não são somente professores e professoras, mas também alunos, alunas e pais que reproduzem uma ideologia racial nem sempre positiva. No caso dos/as professores/as, Gomes (1996) diz que essa ideologia está presente no desenvolvimento de sua carreira, desde o curso do magistério, passando pelos centros de formação, pelo curso de Pedagogia, até a licenciatura. Por vezes, tal ideologia ainda reproduz discursos presentes nas teorias racistas do século XIX e XX, por exemplo, as supostas: incapacidade intelectual do/a negro/a, a primitividade da cultura negra e a democracia racial.

A escola é um espaço onde são compartilhados não apenas conteúdos curriculares, mas também valores, crenças e, até mesmo, preconceitos formulados a partir dessas teorias. Por isso, discutir sobre identidade racial torna-se extremamente necessário.

### 3.1 RAÇA E AS RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO

Partindo do princípio de que a escola é um microcosmo, que reproduz em seu interior diversas relações sociais, por estar inserida num contexto histórico, político, econômico, cultural e social, é preciso olharmos para esse espaço como um ambiente propício à proliferação do racismo, pois não há nele neutralidade, como afirma Gomes (1996, p. 69):

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as.

Seguindo a direção defendida pela autora, buscamos incorporar a centralidade da raça em nossos estudos, a fim de compreendermos como esse mecanismo opera nas relações de poder, as quais têm sido mantidas e subsistem no pensamento moderno ocidental, inclusive no educacional.

Guimarães (1999) apresenta o conceito de *raça* como uma construção social, uma forma de identidade baseada em uma ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios. Portanto, entendemos que, ao falarmos de raça e racismo, precisamos compreender como se deu a constituição histórica desses conceitos sob diversas concepções.

Nesse sentido, Munanga (1999) afirma que o conceito de raça, tal como utilizamos hoje, nada tem de biológico, é um conceito carregado de ideologia, pois esconde a relação de poder e dominação. Bem diferente das concepções de raça existentes, por exemplo, no século XVI, no contexto das grandes navegações europeias e o (des)encontro com o Novo Mundo, em que os “conquistadores” dominaram e escravizaram os povos originários do continente americano, munidos de uma perspectiva eurocêntrica de mundo, classificando os grupos humanos a partir de suas diferenças físicas.

Nem mesmo os iluministas do século XVIII, com seus ideais de “igualdade, liberdade e fraternidade” foram capazes de modificar essa concepção pautada na centralidade do homem branco europeu. Sendo assim, chegamos ao século XIX, e com o advento das Ciências Sociais surge a noção científica de raça e racismo. Despretensiosamente, a Teoria da Evolução, de Charles Darwin, contribuiu para o surgimento de um pensamento que afetaria, de maneira considerável, os processos históricos vindouros. A esse grande sistema de pensamento que predominou durante o século XIX, deu-se o nome de “Darwinismo Social”.

Ancorado nos estudos socioantropológicos da época, esse pensamento endossou a ideia da distinção entre as raças e a superioridade de uma sobre a outra. E serviu de justificativa para o processo de colonização da África e da Ásia, e mais tarde para a ascensão do nazifascismo, ambos marcados pela segregação e extermínio baseados na raça. Guimarães (1999), ao escrever sobre a noção errônea de “raça” em uma perspectiva biológica, a qual fundamenta as práticas de discriminação, diz que

No século passado, não havia dúvidas de que as "raças" eram subdivisões da espécie humana, grosseiramente identificadas com as populações nativas dos diferentes continentes e caracterizadas por particularidades morfológicas tais como cor da pele, forma do nariz, textura do cabelo e forma craniana. Juntavam-se a tais particularidades físicas características morais, psicológicas e intelectuais que, supostamente, definiam o potencial das raças para a civilização (GUIMARÃES, 1999, p.147).

E complementa lembrando o conceito de *racialismo*<sup>13</sup>, o qual, segundo o autor, serviu para justificar diferenças de tratamento e de estatuto social entre os diversos grupos étnicos presentes nas sociedades ocidentais e americanas, conduzindo, quase sempre, a um racismo perverso e desumano, genocida (GUIMARÃES, 1999).

Como podemos perceber, o termo *raça* vem sendo cunhado sob argumentos biológicos e culturais. E ao longo dos séculos tem mantido estreita relação com um fenômeno persistente, o racismo. Os estudos pós-coloniais do sociólogo Aníbal Quijano nos ajudam a entender o adensamento teórico da análise sobre a construção social de raça no Brasil. Segundo Gomes (2012b, p. 730),

---

<sup>13</sup> Segundo Appiah (apud GUIMARÃES, 1999, p. 147), *racialismo* é a doutrina segundo a qual “existem características hereditárias, possuídas por membros da nossa espécie, que nos permitem dividi-los num pequeno conjunto de raças, de tal modo que todos os membros dessas raças compartilham, entre si, certos traços e tendências, que eles não têm em comum com membros de nenhuma outra raça”.

O autor revela uma dimensão mais profunda da invenção da raça, trazendo-nos para o contexto latino-americano e problematizando que, antes mesmo de se consolidar como um conceito da ciência, ela foi sendo formulada como uma ideia, uma representação social e, portanto, uma forma de classificação social imbricada nas estratégias de poder colonial. Esta noção foi se tornando, paulatinamente, um instrumento de poder econômico, político, cultural, epistemológico e até pedagógico. A empreitada colonial educativa e civilizatória esteve impregnada da ideia de raça.

Foi o que ocorreu no Brasil. Desde o início de sua colonização, o homem branco europeu impunha ao povo indígena e africano seu padrão civilizatório de vida. Pautado na concepção eurocêntrica, os colonizadores se achavam no direito de se apropriarem de corpos negros, como se fossem mera mercadoria. Na verdade, assim eram considerados milhares de africanos/as que foram trazidos/as como escravizados/as para o Brasil.

Aqui, o corpo negro deveria assimilar as tradições coloniais, pois somente assim conseguiria ser reconhecido enquanto pessoa. Esse processo de dominação político-cultural estava presente em cada alteração de nome, em cada batismo cristão, ou simplesmente na proibição das línguas maternas e no menosprezo à cultura africana, perpetuando a ideia da superioridade branca e consequentemente o racismo.

[...] O senhor que atribuía ao negro servo um nome de branco, cristão, em troca do nome tribal do lugar de origem, sabia que a água do batismo era apenas uma porta líquida de entrada na redução necessária das diferenças que tornam eficazes os usos da desigualdade. É importante que o escravo fale a língua do senhor para compreendê-lo e saber obedecer. É preciso que possua a mesma fé, para que no mesmo templo faça e refaça as mesmas promessas de obediência e submissão aos poderes ocultos da ordem social consagrada (BRANDÃO, 1986, p. 3).

Por meio da mestiçagem entre brancos/as, negros/as e indígenas, criou-se a falsa impressão de que no Brasil diferentes “raças” conviviam harmonicamente. No início do século XX, a obra *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, teria contribuído significativamente para isso, dando início a uma grande mudança no modo como a ciência e o pensamento social e político brasileiros encaravam os povos africanos e seus descendentes – surge então a ideia de Democracia Racial. A obra de Freyre viria oficializar o pensamento predominante de que no Brasil pretos/as e brancos/as conviviam de maneira ordeira e pacífica, diferentemente do que acontecia nos Estados Unidos, onde ocorriam conflitos sangüinários. Isso fez com que o conceito de raça caísse em descrédito, segundo Guimarães (1999).

Sabemos, entretanto, que esse pensamento não passa de um mito, pois, se analisarmos o sentido literal da expressão *democracia racial*, seria um sistema desprovido de quaisquer desigualdades ou preconceitos. E a realidade brasileira era e continua diferente disso. Nos anos seguintes à abolição, a cor continuou sendo um fator restritivo de sucesso pessoal. Sem qualquer garantia

legal de seus direitos políticos e sociais, os/as negros/as viviam à margem da sociedade, sem condições paritárias em relação aos/às brancos/as, conforme afirma Nascimento (2016):

O objetivo não expresso dessa ideologia é negar ao negro a possibilidade de autodefinição, subtraindo-lhe os meios de identificação racial. [...] Negam a ele, com fundamentos na lei, o direito legal da autodefesa. A Constituição do país não reconhece entidades raciais; todo mundo é simplesmente brasileiro (NASCIMENTO, 2016, p. 79).

A falsa ideia de harmonia entre brancos/as e negros/as mascarou o racismo – que nunca deixou de existir no Brasil. Ainda hoje podemos perceber as danosas consequências deixadas por esse pensamento. Quando ouvimos que não há necessidade do Dia da Consciência Negra, e sim deveria existir o “Dia da Consciência Humana”, entendemos o quanto a errônea concepção de raça influenciou na descaracterização do/a negro/a na sociedade brasileira. Conforme Hasenbalg (2005), o “mito da democracia racial” brasileira é o símbolo mais poderoso para desmobilizar os/as negros/as e legitimar as desigualdades raciais.

Recorrendo mais uma vez aos processos históricos, percebemos que nas últimas décadas do século XX, há uma resistência à ideia de democracia racial. Com o crescimento do Movimento Negro há, segundo Guimarães (1999), a necessidade de teorizar as “raças” como construtos sociais.

Foi por meio dos estudos de Nelson do Valle e Silva (LIMA, 2014) e Carlos Hasenbalg (2005) que as questões raciais passaram a ser vistas sob um novo olhar. Lima (2014, p. 924), ao escrever sobre a obra de Carlos Hasenbalg e seu legado à agenda de estudos sobre desigualdades raciais no Brasil, afirma que

[...] para ele, raça não deve ser entendida como um critério subordinado na explicação da posição dos não brancos na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. Ela deve ser analisada como atributo independente e associada a outras dimensões, tais como aspectos demográficos (distribuição regional dos grupos de cor e política migratória), educação, mercado de trabalho e ocupação, mobilidade social.

Para Hasenbalg (2005), *raça* se mantém como símbolo de posição subalterna na divisão hierárquica e continua a fornecer a lógica de subordinação. Daí a importância do estudo das relações raciais também no campo educacional, pois situações de preconceito e racismo continuam sendo reproduzidas nas escolas.

Nesse processo de resignificação e politização da ideia de raça, não poderíamos deixar de mencionar a participação do Movimento Negro. Suas ações políticas contribuíram para a

formação de um novo olhar para as relações raciais no Brasil, tendo em vista a emancipação social.

Segundo Gomes (2012b), ao ressignificar a raça, o Movimento Negro indaga a própria história do Brasil e da população negra, construindo assim novas formas de explicar o racismo brasileiro, dando visibilidade à questão étnico-racial, interpretada então como triunfo e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos/as, reconhecidos/as na sua diferença, sejam tratados/as igualmente como sujeitos/as de direitos.

Ao politizar a raça, esse movimento social desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial (GOMES, 2012b, p. 731).

Percebemos assim que, ao longo dos anos, a luta do Movimento Negro tem promovido muitos avanços frente ao combate ao racismo. Como já dissemos, não pretendemos aqui fazer um relato histórico de todas essas conquistas, pois muitos/as autores/as já o fizeram, inclusive Gomes (2011). A autora diz que os saberes produzidos por meio dessa luta – histórica e ancestral – ganha forças no campo educacional a partir do início do século XX e se intensifica no início do século XXI, com as políticas de ações afirmativas.

Os saberes identitários: as ações afirmativas recolocam o debate sobre a “raça” no Brasil, institucionalizam o uso das categorias de cor (preto, branco, pardo, amarelo e indígena) nos formulários socioeconômicos dos candidatos aos exames vestibulares, nos censos educacionais, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) trazendo a autodeclaração racial para o universo dos brasileiros, sobretudo no campo das políticas públicas (GOMES, 2011, p. 148 e 149).

Como podemos notar, esse contexto faz ressurgir a discussão sobre quem é negro/a no Brasil, trazendo novamente à tona a ressignificação do termo raça. Isso nos mostra que esse conceito é frequentemente utilizado nas relações sociais, e faz com que características físicas, como a cor da pele, por exemplo, interfiram e, até mesmo, determinem o lugar de cada pessoa dentro da sociedade brasileira, conseqüentemente dentro das escolas.

### 3.2 IDENTIDADE: QUEM SOMOS OU QUEM DESEJAMOS SER?

As discussões sobre raça estão diretamente relacionadas à *identidade*, outro conceito fundamental no desenvolvimento deste estudo, visto que, ao discutirmos identidade, discutimos

também a diferença, pois o processo de identificação leva o/a sujeito/a a se sentirem partícipes de um grupo, de uma comunidade, de um povo, e conseqüentemente a valorizar suas origens históricas e culturais, por vezes inferiorizadas por outros grupos. Sendo assim, falar de identidade é falar de relações de poder.

Contextualizando ao nosso estudo, é possível dizer que o processo de implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas depende de como os/as sujeitos/as envolvidos/as nele se reconhecem como negros/as e brancos/os. Os diversos trabalhos analisados no capítulo seguinte mostram que as escolas onde os/as professores/as pesquisados/as se autodeclaram não brancos/as, por vezes, se apresentam como um espaço em que a educação para as relações étnico-raciais acontece e expõe resultados mais significativos no combate ao racismo. Gomes (1996) nos faz esse alerta, ao afirmar que:

O trabalho com a questão racial na escola progredirá à medida em que os negros aceitem o desafio de romper com a ideologia racista, passem em revista a sua própria história e redescubram os valores de sua cultura, para que possam intervir positivamente junto ao outro (GOMES, 1996, p. 80).

Para entendermos a importância da formação identitária no processo de implementação da Lei 10.639/2003, utilizaremos as contribuições teóricas de Hall (2006), acerca da *identidade cultural*; Munanga (1999), sobre *identidade negra*; e Gomes (1996, 2002b), sobre *educação e alteridade*. Porém, antes de seguirmos, tomemos como exemplo a psiquiatra, psicanalista e escritora Neusa Santos Souza. Em seu livro *Tornar-se Negro* (1983), a autora traz uma grande contribuição ao debate das relações raciais. A partir de sua própria experiência e formação psicanalítica, ela discorre sobre o difícil processo de ascensão social do/a negro/a em uma sociedade branca.

Apesar do tempo que separa a publicação de sua obra e o desenvolvimento desta pesquisa, as considerações apontadas pela autora ainda continuam atuais. Souza (1983) afirma que a reconstrução do “ser negro” passa por um processo de conscientização e valorização da negritude e pela construção política e sociocultural de sua identidade.

Ser negro é [...] tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro (SOUZA, 1983, p. 77).

Podemos perceber que o processo de identificação se dá nas relações sociais, nas quais o/a sujeito/a se insere ao longo de sua vida; mas isso depende de uma tomada de consciência, condicionada à desconstrução da imagem negativa, em que o negro foi enquadrado ao longo da história do Brasil.

As contribuições de Souza (1983) seguem o que é apontado por um campo de pesquisa chamado Estudos Culturais<sup>14</sup>, no qual se incluem os estudos de Hall (2006), que abordam a importância da constituição da identidade a partir das relações estabelecidas no cotidiano e de que maneira ela se transforma. Segundo o autor, nessas relações, vamos nos constituindo sujeitos/as desse processo. Portanto, nossa identidade não é algo inato, que trazemos conosco ao nascermos, mas vai se compondo.

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo na mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença (HALL, 2006, p. 21).

Hall (2006) fala de identidade enquanto processo em andamento, ou seja, identificação. Ele afirma que uma cultura nacional é um discurso, um modo de construir sentidos que influencia e organiza nossas ações e a concepção que temos de nós mesmos. Esse discurso é construído a partir da forma como é contada e recontada a nossa história. O pensamento de Hall e outros teóricos dos Estudos Culturais contribuem para dar visibilidade às culturas consideradas subalternas, o que auxilia no processo de identificação.

Apresentamos ainda outro fator que, segundo Hall (2006), de alguma forma, interfere na construção identitária na pós-modernidade: a globalização. Esse processo no qual a maioria dos países está inserida provocou um fenômeno que ele chama de *deslocamento*, que começou a mudar as sociedades modernas no final do século XX.

Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos/as integrados/as. Esta perda de um “sentido de si” estável

---

<sup>14</sup> Um movimento gestado na Inglaterra, no pós-Segunda Guerra Mundial, e que foi consolidado com o surgimento do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS). Esse campo nasce com o propósito de repensar teoricamente a cultura, em uma ampla dimensão, por um enfoque antropológico que desloca da ideia de “cultura-nação” para a de “cultura dos grupos sociais”. Nessa conjuntura, busca-se também compreender os modos como a cultura dos grupos subalternos contestam a ordem social ou fazem adesão a ela. (MATTELART; NEVEU, 2004, apud FERNANDES, 2018, p. 51).

é chamada, algumas vezes, de *deslocamento* ou *descentração* do/a sujeito/a. Esse duplo deslocamento-descentração dos/as indivíduos/as tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos constitui uma “crise de identidade” (HALL, 2006, p. 9).

Facilmente percebemos as consequências dessa crise nas relações raciais. Por meio da internet, ou outros meios de comunicação, é possível conhecer diferentes culturas, de diferentes povos. Mesmo morando em lugares distantes dos grandes centros urbanos, ou em países pobres, as pessoas recebem em suas casas informações repletas de símbolos das culturas hegemônicas, principalmente através de propagandas de produtos industrializados. Esses pacotes vêm “recheados” de elementos de uma cultura branca e ocidental que ainda prevalece no mundo, sendo assim assimilada.

Hall (2006) chama isso de “supermercado cultural”. Segundo ele, quanto mais somos medidos pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, mais as identidades se tornam desvinculadas ou desalojadas de tempos, lugares, histórias e tradições específicos.

Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de "supermercado cultural". No interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a identidade, ficam reduzidas a uma espécie de língua franca internacional ou de moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas. Este fenômeno é conhecido como "homogeneização cultural" (HALL, 2006, p. 75, grifos do autor).

Outra grave consequência do processo de globalização é a submissão de pessoas a formas degradantes de vida, para terem acesso aos produtos dessa indústria cultural, uma delas é a imigração. Não é nossa intenção aqui discorrer sobre esse fenômeno, mas é importante ressaltar que muitas vidas são ceifadas em função dele; quando não morrem, por exemplo, esses/as sujeitos/as tornam-se vítimas de xenofobia e racismo.

Todos esses aspectos aqui analisados nos lembram a pergunta feita por Franz Fanon (2008), em seu livro *Pele negra, máscaras brancas*: “Que quer o homem negro?”. Ao mesmo tempo, o autor responde: “O negro quer ser branco” (2008, p. 27). Ainda hoje esse questionamento nos instiga a pensar em quem somos ou quem queremos ser.

A história do Brasil nos ajuda a entender esse processo identitário, visto que nossa identidade nacional foi construída sob o olhar do colonizador europeu. Mesmo após o fim do período colonial, esse viés continuou se perpetuando por intermédio de simbolismos que representavam

o ideal branco. A subjugação do/a negro/a continua no pós-colonialismo. Além da violência física, permanece também a invisibilidade da cultura. Suas identidades foram subalternizadas e proibidas de serem manifestadas, sendo consideradas pagãs, pois causavam repugnância e ofendiam o sentido estético do cristianismo, como a prática da capoeira, assim como das religiões afro-brasileiras, que possuem forte apelo cultural, religioso e funcionam como mantenedores da identidade de matriz africana (MUNANGA, 1999).

Privado/a de praticar suas tradições culturais, em uma sociedade colonial que valorava o/a indivíduo/a de acordo com a cor de sua pele, o/a negro/a foi impelido/a cada vez mais a se parecer com o/a branco/a, como afirma Fanon (2008) em sua metáfora de “máscaras brancas”. Para o autor, o/a negro/a não tinha alternativa, pois “[...] a inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia. Precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado” (FANON, 2008, p. 90).

Com um tom denunciativo, Fanon (2008) escancara o racismo existente na França da década de 1950. A partir de sua experiência como sujeito colonizado, de origem martinicana, sentia o peso das “máscaras brancas”, por vezes coagido a usar para ser reconhecido. Seus estudos serviram de mote para a luta anticolonialista e antirracista de sua época, mas até hoje ecoam se readaptando ao contexto educacional atual. Ao não se reconhecerem enquanto negros/as, professores/as e alunos/as se escondem por trás de “máscaras brancas”, buscando uma identidade que seja aceita, para então virem a ser.

Não é de se admirar que ainda hoje muitos/as alunos/as negros/as não se reconheçam como tal, pois o que sabem sobre a cultura africana e afro-brasileira está carregado de estereótipos e negatividade. Souza (1987) afirma que o/a negro/a brasileiro/a não possui uma identidade positiva, e que nascer no Brasil com a pele negra ou com traços do tipo negroide e compartilhar de uma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra.

Os constantes casos de racismo e intolerância religiosa exibidos por meio da mídia também ilustram os desdobramentos desse processo histórico. E reverberam na escola, onde os/as professores/as sentem dificuldades em abordar a temática de EREER, sobretudo no que se refere às religiões de matriz africana, com risco de serem criticados/as pelas famílias dos/as estudantes, e assim continuam perpetuando o ideal branco, cristão e ocidental que sempre esteve presente na história do nosso país.

Munanga (1999) nos adverte que é possível mudar essa realidade, sobretudo a partir de uma conscientização e a criação de uma nova forma de pensar. Isso está diretamente relacionado à forma como negros/as e não negros/as se veem, ou seja, o processo de identificação.

A construção dessa nova consciência não é possível, sem se colocar no ponto de partida a questão da autodefinição, ou seja, dos membros do grupo em contraposição com a identidade dos membros do grupo “alheio”. Uma tal identificação (“quem somos nós?” – “de onde viemos e onde vamos?” – “qual é a nossa posição na sociedade?”; “quem são eles?” – “de onde vieram e aonde vão?” – “qual é a posição deles na sociedade?”) – vai permitir o desencadeamento de um processo de construção de sua identidade ou personalidade coletiva que serve como plataforma mobilizadora (MUNANGA, 1999, p. 14, grifos do autor).

Concordamos que os questionamentos apresentados aqui são fundamentais para a construção identitária e podem contribuir para a mobilização coletiva na luta contra o racismo. Mas o processo de formação de uma identidade negra esbarra em uma ideologia racial de branqueamento, que remonta ao fim do século XIX, quando o movimento de criação de uma identidade nacional recorreu a métodos eugenistas, visando o embranquecimento da sociedade (MUNANGA, 1999, p.15).

O Brasil não se tornou um país mais branco como desejava a elite naquele momento, mas as consequências desse processo são percebidas até hoje em nossa sociedade. Segundo Munanga (1999), esse ideal de branqueamento ficou inculcado por meio de mecanismos psicológicos no inconsciente coletivo brasileiro. Isso é facilmente percebido na escola, por exemplo, quando os murais estão repletos de imagens de pessoas brancas, ou as prateleiras da biblioteca são compostas em sua maioria por livros narrando histórias que enaltecem personagens brancos/as.

Vale lembrar aqui, mesmo rapidamente, os estudos sobre *branquitude*, reunidos no livro organizado pelas autoras Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento, intitulado *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Nele Bento (2002, p. 25) define *branquitude* como “traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento”. As autoras abordam também sobre as relações raciais e como estas potencializam a reprodução do racismo.

Bento (2002) afirma que no Brasil o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do/a negro/a, que, descontente e desconfortável com sua condição de negro/a, procura identificar-se como branco/a, miscigenar-se com ele/a para diluir suas características raciais. Aqui percebemos outro aspecto muito importante, que é o silenciamento do/a branco/a, tentando se eximir de sua responsabilidade na construção de um imaginário extremamente

negativo sobre o/a negro/a, o qual, segundo a autora, “solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais” (BENTO, 2002, p. 26).

Portanto, reconhecer-se branco/a ou negro/a hoje no Brasil tem uma ligação direta com o passado. Compreender essa relação entre branquitude e negritude é fundamental no processo de identificação racial. Munanga (1999) questiona o que significaria ser branco/a ou ser negro/a no Brasil, pois, segundo o autor, estas denominações estão bem mais ligadas a questões ideológicas do que propriamente biológicas, as quais nos levam a pensar nossas identidades.

As constantes violências a que são submetidos/as os/as negros/as por causa do racismo geram dificuldades na formação de um sentimento de pertença racial desses/as sujeitos/as; assim como as representações negativas da população negra tornam-se empecilhos nas relações raciais, deturpando sua identidade.

Nesse sentido, a escola pode tornar-se um espaço privilegiado para a formação identitária. Ao reconhecer os saberes de diferentes culturas presentes nesse *lócus*, ela se posiciona de forma contra-hegemônica, reconhecendo os/as alunos/as como sujeitos/as socioculturais, como afirma Gomes (1996, p. 78):

[...] a articulação entre a perspectiva antropológica e o campo educacional nos possibilita discutir a escola enquanto espaço/tempo marcado pelas representações, pelas identidades, pelos rituais, pelas crenças, pelo universo simbólico. Permite-nos, também, considerar o professor, a professora, o aluno, a aluna como sujeitos socioculturais, sexuados e possuidores de pertinência racial. Ignorando ou ocultando essa realidade a escola adota cada vez mais uma prática racista, sexista e excludente.

Essa passagem transcrita é mais uma linha que nos ajuda nesta costura. Segundo a autora, é preciso que as diferenças sejam reconhecidas e respeitadas dentro da escola. Para tanto, é necessário romper com o discurso homogeneizante, promover ações de valorização da cultura africana e afro-brasileira, a fim de que alunos/as e professores/as se reconheçam nelas e assim afirmem e reafirmem sua identidade negra.

Ainda sobre isso, para Gomes (2002b) a ideia que o/a indivíduo/a faz de si mesmo está relacionada ao reconhecimento obtido dos outros. Assim, concordamos com a autora quando diz que nenhuma identidade é construída sem interação, inclusive a identidade negra. A forma como a história e cultura afro-brasileira e africana é abordada na escola diz muito sobre o processo de identificação dos/as alunos/as negros/as com suas origens.

Os estudos de Gomes (2002b), realizados num cenário anterior à Lei 10.639/2003, apontavam naquele momento para a dificuldade na abordagem da questão racial nas escolas. Esse quadro não mudou muito desde então, pois ainda é possível presenciar situações que revelam lacunas na formação sobre ERER, as quais continuam impedindo que essa temática seja abordada de maneira satisfatória. Portanto, essas reflexões permanecem atuais e relevantes.

A autora ainda afirma que educação, raça e gênero são relações imersas na alteridade. E, para termos avanços no campo da educação étnico-racial, é fundamental que os/as professores/as compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras (GOMES, 2008, p. 143).

Além dessa compreensão, é preciso fazer com que essas dimensões sejam discutidas com os/as alunos/as, aproximando teoria e prática. Para isso, não basta transformá-las em temas transversais (GOMES, 2008), mas perceber como esses processos, que fazem parte da formação humana se constituem no cotidiano escolar. Dessa forma, desconstruímos a ideia de escola como espaço de transmissão de conteúdos desvinculados da realidade social.

Sendo assim, é necessário que os/as professores/as tenham habilidade e compreensão no trato com as diferenças, segundo Gomes (2002b), esse é um componente do *ser educador*. O trato não segregador e educativo da identidade e da cultura negra é uma competência político-pedagógica a ser exigida de todo educador e toda educadora e, sem dúvida, de toda instituição educativa (GOMES, 2002b, p. 81).

Isso implica mudança de postura, de discurso e de prática, bem como em cumprir às exigências da Lei 10.639/2003 não só por obrigatoriedade, mas também pelo compromisso que todo/a educador/a deve ter com uma *pedagogia antirracista*. No tópico a seguir, abordaremos detalhadamente sobre esse conceito.

### 3.3 PEDAGOGIA ANTIRRACISTA: FORMAÇÃO DOCENTE E O ROMPIMENTO COM A COLONIALIDADE DO ENSINO

Soltar as amarras que nos prendem a uma sociedade racista requer uma complexidade de ações. Como vimos até aqui, são séculos de história que foram moldando culturas, formando

identidades, marcando vidas. E, por acreditarmos na concepção freiriana de educação como forma de intervenção no mundo, entrelaçaremos em nossa discussão a formação docente em uma perspectiva antirracista, com vistas ao rompimento com a colonialidade do ensino.

Freire (1996) afirma que compreender a educação como forma de intervenção no mundo implica esforços de reprodução de uma ideologia dominante ou o seu desmascaramento. Portanto, a prática docente exige uma definição de qual modelo de educação adotar. E não há dúvidas que para a superação do preconceito, da intolerância, do racismo ou quaisquer outras práticas opressoras, é preciso que haja a ruptura com os padrões que as perpetuam.

Romper com esse modelo hegemônico de educação requer uma luta constante contra qualquer forma de discriminação, requer decisão. Freire (1996) diz que somos seres éticos, capazes de observar, comparar, avaliar, escolher, decidir, intervir, romper, de optar, portanto não podemos ser coniventes a “uma ordem perversa, irresponsabilizando-a por sua malvadez, ao atribuir a ‘forças cegas’ e imponderáveis os danos por elas causados aos seres humanos” (FREIRE, 1996, p. 39).

Desse modo, compreendemos que decidir intervir no mundo por meio da educação exige preparação. Para o/a docente esse processo inicia-se com sua formação e continua a acontecer ao longo de sua trajetória profissional, levando em consideração aspectos assimilados por meio das interações sociais, a que foi submetido/a até mesmo antes de optar pela docência. Assim é construída a identidade docente.

Segundo Pimenta (1999), esse processo se dá pelo significado que cada professor/a, enquanto autor/a, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o *ser professor/a*. A autora afirma que “é na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la” (PIMENTA, 1999, p. 19). Por meio desse exercício reflexivo-crítico, o/a professor/a poderá ressignificar sua prática, posicionando-se contra todo e qualquer tipo de discriminação.

Freire (1996) também defende a importância da reflexão crítica sobre a prática docente; segundo ele, esse é um momento fundamental na formação permanente dos/as professores/as, pois refletindo sobre sua prática é possível aprimorá-la. Tal reflexão nos leva a buscar alternativas, construir caminhos e superar os desafios impostos pela docência.

Nesse sentido, podemos afirmar que o Parecer do CNE/CP 03/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas, o qual trouxe proposições de uma política de combate ao racismo e às discriminações raciais no âmbito da educação, constituiu-se uma importante ferramenta para o processo de ressignificação da formação docente. Pois a inclusão da obrigatoriedade dessa temática nos currículos da educação básica “[...] trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores” (BRASIL, 2004a, p. 8).

Porém, os estudos realizados por Oliveira (2010) já apontavam que para se instituir inicialmente a obrigatoriedade do ensino de história da África e dos/as negros/as no Brasil exigiria um complexo investimento na formação docente. De lá para cá, temos observado alguns avanços no sentido de repensar a formação docente de maneira geral, e que de forma indireta tem colaborado para a implementação da Lei 10.639/2003.

Durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi instituída pelo Ministério da Educação a Política Nacional para a Formação de Professores/as, através do Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009). O documento propõe, dentre outras orientações, a organização em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (art. 1º). Segundo Gatti (2009, p. 52 e 53),

[...] as propostas contidas nesse documento procuram responder a alguns dos problemas de fundo apontados por décadas pelas análises realizadas no país sobre o processo de formação de docentes, entre eles: conseguir articulações entre níveis de gestão e também entre e intrainstituições, bem como destas com as redes de ensino, escolas e outros espaços educativos não formais; dar organicidade à matriz curricular e processos formativos; repensar currículos e suas formas de implementação, revendo estruturas das instituições formadoras e dos cursos; estudar mais a fundo os próprios processos formativos em suas diversas modalidades.

Os estudos realizados pela autora apontam que esse instrumento demonstrava uma intencionalidade de romper com as estruturas tradicionais de formação, as quais estariam impregnadas pela conformação que historicamente se instituiu quanto à formação de professores/as. Porém, ela afirma que foram encontradas lacunas nesse processo, devido à forte tradição disciplinar que marca entre nós a identidade docente e orienta os/as futuros/as professores/as em sua formação a se alinharem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento, do que com as demandas gerais da escola básica (GATTI, 2010).

Isso explica a resistência e/ou a dificuldade por parte de muitos/as professores/as em cumprir com as exigências da Lei 10.639/2003.

Pimenta (1999) afirma que, mais do que conferir uma habilitação legal para o exercício profissional da docência, a formação inicial deve colaborar para o exercício da atividade docente, “uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas” (PIMENTA, 1999, p. 18). Assim, a formação docente implica contribuir para o processo de humanização dos/as alunos/as. Isso inclui o combate ao racismo e o respeito à diversidade cultural existente na escola, não somente transmitir conhecimentos.

Estudos feitos sobre a implementação e a efetivação da Lei 10.639/2003 apontam que o sucesso para sua concretização depende, entre outras coisas, da formação docente. Apesar de sabermos que ela não é um fim em si mesma, consideramos que tanto a formação inicial quanto a formação continuada são imprescindíveis para darem suporte ao/à professor/a para discutir EREER em sala de aula.

Nesse sentido, é preciso avançar com a “ruptura epistemológica e cultural dos currículos” (GOMES, 2012c). Os cursos de formação de professores/as continuam com currículos incipientes no que se refere às relações raciais. Essa temática ainda se encontra à margem, compondo disciplinas optativas ou seminários. Há quase uma década, a autora já nos alertava sobre isso:

A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. No entanto, devemos ir mais além (GOMES, 2012c, p. 104).

Essa mudança estrutural, segundo a autora, abre caminhos para uma educação antirracista, pois torna público e legítimo falar sobre a questão afro-brasileira e africana, a partir de um diálogo intercultural que considere o caráter emancipatório do/a sujeito/a.

Assim, mais do que compreender e denunciar as amarras coloniais, é preciso avançar para uma educação decolonial, construir outras pedagogias, que vão além da hegemônica. Ao usar o termo *decolonial*, Oliveira (2018) refere-se às possibilidades de um pensamento crítico a partir daqueles que sempre foram subalternizados pelo sistema capitalista, contrapondo-se às

tendências acadêmicas dominantes, de perspectiva eurocêntrica de construção de conhecimento.

O pensamento decolonial tem contribuído para romper com as estruturas tradicionais de formação, as quais Gatti (2010) se refere. Esse pensamento surgiu como proposta, num contexto pós-colonial ainda marcado pela influência do eurocentrismo, através do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), constituído no final dos anos 1990. Podemos destacar aqui, como precursores desse movimento, o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano e o semiólogo e teórico argentino Walter Mignolo, entre outros. Oliveira (2018) nos diz que:

Uma das principais proposições epistemológicas do grupo MC é o questionamento da geopolítica do conhecimento, entendida como a estratégia modular da modernidade. Essa estratégia, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, inviabilizou e silenciou os sujeitos que produzem “outros” conhecimentos e histórias (OLIVEIRA, 2018, p. 96).

Para os teóricos do M/C, o colonialismo tradicional deixou marcas significativas na sociedade latino-americana. Segundo Oliveira e Candau (2010), as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes. Quijano chama isso de *colonialidade do poder*, ou seja, o processo pelo qual o sistema colonial foi fundado a partir de uma dinâmica complexa que envolve o controle da economia, da autoridade política, dos recursos naturais, da subjetividade e do conhecimento. Assim o conceito de colonialidade estende-se também para o âmbito do saber e do ser.

Ter sempre o europeu como modelo fez com que surgisse uma hierarquia do conhecimento, desmerecendo os saberes dos povos originários do continente americano, bem como dos africanos, que para cá foram trazidos, reforçando ainda mais as práticas exploratórias, discriminatórias e excludentes. Oliveira (2018) diz que a colonialidade do saber operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos.

Sobre isso Siqueira, Dias e Amorim (2020, p. 640) dizem que:

Não é possível pensar um currículo que atenda as questões referentes às desigualdades vivenciadas nas escolas entre negros e brancos de acordo com uma perspectiva colonizadora. Para isso uma reflexão acerca da história dos povos negros no Brasil é necessária para pensarmos na desconstrução da colonialidade do saber; afinal, toda forma de construção do saber é válida, inclusive a produção de conhecimento não europeu que por séculos foi invisibilizada.

Nessa perspectiva, reportamo-nos à ideia de “monocultura do saber”, termo usado por Boaventura de Sousa Santos, quando se refere ao fato de o saber científico se constituir como monocultura, destruir outros conhecimentos e produzir a morte dos conhecimentos alternativos, ou seja, um “epistemicídio” (SANTOS, 2003). Para o autor, toda experiência social produz conhecimento e ao fazê-lo pressupõe uma ou várias epistemologias, isto é, conhecimento válido.

Diante do exposto até aqui, percebemos que é preciso pensar criticamente a formação docente para ERER. Oliveira e Candau (2010) afirmam que a proposta de uma pedagogia decolonial e crítica requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira, quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais.

Essas questões têm causado muitas discussões no ambiente acadêmico, gerando até mesmo divergências de pensamento; porém, acreditamos que não basta apenas descosturar os pontos dados pela história de dominação, a qual fomos submetidos/as, para que a educação seja uma prática libertadora. Há momentos que são necessárias ações mais contundentes; é preciso rasgar esse tecido e depois costurá-lo novamente, colocando novos retalhos.

Em seu livro *Ensinando a Transgredir*, bell hooks (2013) fala em uma revolução de valores. Alicerçada na obra de Paulo Freire, celebra “[...] um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade” (HOOKS, 2013, p. 24).

Nesse sentido, urge nos movermos em direção a uma pedagogia antirracista, a qual exige dos/as professores/as o abandono de estereótipos adquiridos em sua formação, que fortalecem preconceitos e inviabilizam uma educação libertadora, e a superação de um modelo educacional que reforça os sistemas de dominação.

hooks (2013) afirma que isso é possível por meio da transgressão. Isto é, transgredir as formas tradicionais de escola que não dão voz aos/às sujeitos/as invisibilizados/as pela História, e avançar para uma educação que permita uma verdadeira transformação social. A autora defende uma *pedagogia engajada*, ou seja, uma pedagogia que valorize a expressão do/a aluno/a, tendo como foco capacitar estudantes para pensar criticamente.

A pedagogia engajada é essencial a qualquer forma de repensar a educação, porque traz a promessa de participação total dos estudantes. A pedagogia engajada estabelece

um relacionamento mútuo entre professor e estudantes, que alimenta o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o aprendizado genuíno acontece (HOOKS, 2020, p. 51).

Pensar criticamente faz com que alunos/as e professores/as questionem o modelo hegemônico de currículo e de ensino, bem como reflitam sobre as possibilidades de superação dele. A autora nos lembra que somos bombardeados diariamente por uma mentalidade colonizadora, que molda consciências e ações, de modo que é preciso um engajamento constante por novas maneiras de pensar e de ser.

hooks (2020) também alerta para as dificuldades nesse processo, visto que vivemos em uma sociedade racista, sexista, machista, em que a todo instante temos contato com uma cultura impregnada de valores colonizadores. Isso naturaliza preconceitos, tornando-nos insensíveis aos impactos provocados por eles. Sendo assim, segundo hooks (2020, p. 57), nosso maior desafio é “[...] compartilhar conhecimento a partir de um ponto de vista sem preconceito e/ou descolonizado com estudantes que estão tão profundamente envolvidos na cultura do dominador”.

Concordamos também com a autora quando diz que, mais do que nunca, estudantes e professores/as precisam compreender a importância da valorização da diversidade cultural, reconhecendo o protagonismo de diversos/as sujeitos/as, não somente a reprodução de uma história única. Expandindo nossa percepção de modo que possamos compreender o contexto por inteiro, será possível criarmos formas de saber que reforçam a educação como prática da liberdade, uma vez que mentes “em busca da liberdade ensinam a transgredir e a transformar” (HOOKS, 2020, p. 59).

Nessa perspectiva, avançamos nosso estudo, confiantes de que é possível alcançarmos resultados positivos na luta contra o racismo na escola, sobretudo por meio de uma formação docente adequada, que propicie aos professores e professoras oportunidade de repensarem suas práticas, com vistas a uma educação libertadora.

#### **4 RETALHOS TECIDOS POR OUTRAS MÃOS: FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES RACIAIS**

*Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior. [...]*

*(Cris Pizziment)*

Enquanto seres humanos, somos constituídos por experiências adquiridas ao longo de nossa existência: “o existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires” (FREIRE, 2014, p. 40). Durante nossa jornada, travamos relações permanentes no mundo e com ele, o homem e a mulher são seres de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. São essas experiências que nos tornam mais ou menos sensíveis e conscientes, com elas vamos tecendo nossa “colcha de saberes”.

Na construção da presente pesquisa, fomos atravessadas por outros saberes, que nos ajudaram a pensar alternativas de superação dessa realidade, cujas conquistas sociais adquiridas seguem ameaçadas por um modelo político que redesenha uma educação divergente da defendida por Paulo Freire e tantos/as outros/as, que lutaram por um projeto educativo emancipatório, democrático e antirracista, capaz de transformar o contexto em que está inserido/a.

Acreditamos que a escola tem um papel preponderante nesse processo, e quando falamos ‘escola’, referimo-nos não só ao ambiente de aprendizagem, mas principalmente aos/às sujeitos/as que nele atuam, conscientes do seu papel de agentes transformadores/as da realidade que os/as cerca. Nesse sentido, propomos pensar a importância da formação inicial e continuada no processo de implementação da Lei 10.369/2003, implicando práticas reflexivas e críticas voltadas para a educação das relações raciais, atendendo ao anseio por uma sociedade pluriétnica e multicultural. Para Tardif (2014, p. 249),

[...] tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

Diante do exposto, há a necessidade de constante atualização e estudo por parte dos/as professores/as, aliando a formação continuada a sua prática educacional; revisitando seus

saberes, temporalizando-se<sup>15</sup>, a fim de que suas relações com o mundo vão se impregnando de sentidos e valores e se constituindo ferramentas essenciais ao combate às desigualdades raciais que permeiam a sociedade brasileira.

Dentro desse contexto de estudos e reflexões, surgem muitas publicações recentes que têm contribuído para a produção científica em torno da temática de ERER. Com a finalidade de realizar uma revisão bibliográfica de alguns desses estudos, utilizamos os seguintes procedimentos. Inicialmente elencamos os descritores a serem utilizados nas buscas: *educação étnico-racial, formação de professores para as relações raciais, formação inicial e continuada, relações raciais nos cursos de pedagogia*. A definição desses termos se justifica, pois ainda ouvimos de professores/as que a ausência de formação inicial e continuada adequada se mantém como entrave no processo de efetivação da Lei 10.639/2003. Assim, atendendo ao enfoque do objeto de estudo desta pesquisa, buscamos agrupar trabalhos que abordam desde a formação inicial e continuada para ERER até os que tratam das implicações da implementação da Lei nas práticas pedagógicas.

Nossa busca se deu durante o segundo semestre de 2019 e início de 2020, nos bancos de dados da CAPES<sup>16</sup>, na BDTD<sup>17</sup> e no Repositório da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Assim priorizamos pesquisas mais recentes realizadas nos últimos cinco anos, estabelecendo um recorte temporal de 2014 a 2019<sup>18</sup>. Utilizando os descritores citados, a busca nos revelou um total de 123 (cento e vinte e três) trabalhos, entre teses e dissertações. Buscando-os na íntegra, constatamos que nem todos estavam disponíveis. Sendo assim, a partir da leitura dos

---

<sup>15</sup> Segundo Freire (2014), o homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se.

<sup>16</sup> Em julho de 2002, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) disponibilizou o Catálogo de Teses (CT) com referências e resumos das teses/dissertações defendidas em programas de pós-graduação do país, com o objetivo de facilitar o acesso a estas informações. Disponível em: [https://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/02\\_bt\\_sobre.html](https://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/02_bt_sobre.html). Acesso em: 2 mar. 2020.

<sup>17</sup> A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de Ciência e Tecnologia publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. Disponível em: <http://bdtbd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 2 mar. 2020.

<sup>18</sup> A revisão bibliográfica se deu durante o ano de 2019, sendo assim não foram utilizados trabalhos publicados nos anos seguintes.

títulos e resumos, selecionamos os que aparentemente seriam mais próximos ao nosso estudo e estavam disponíveis para *download*. A partir daí refinamos ainda mais a investigação, com a leitura das introduções e considerações finais. Chegamos então a um total de 15 (quinze) trabalhos, sendo 01 (uma) tese e 14 (quatorze) dissertações.

Além de considerarmos o grau de proximidade com o objeto desta pesquisa, também observamos o *locus* de cada estudo selecionado. Utilizamos não somente aqueles realizados em regiões metropolitanas, mas também pesquisas feitas em cidades do interior. Assim teríamos dados mais próximos da nossa realidade. Acreditávamos que as pesquisas realizadas em grandes centros, onde os/as professores/as têm mais oportunidades de participar de momentos formativos promovidos pelas universidades, apresentariam resultados mais positivos, no tocante à eficácia da Lei 10.639/2003, do que as realizadas em cidades do interior, distantes de *campi* acadêmicos.

De fato, essa hipótese foi comprovada no decorrer da análise dos trabalhos. As pesquisas realizadas nas regiões metropolitanas apresentam resultados mais promissores em relação ao processo de implementação da Lei 10.639/2003. Os/as professores/as entrevistados/as que moram nessas regiões demonstraram ter mais intimidade com o tema, visto que esses/as profissionais possuem mais acesso a cursos de formação promovidos por universidades federais ou mesmo por outros centros de formação.

Podemos perceber isso nos resultados do estudo feito por Fernandes (2018), o qual analisou os cursos oferecidos pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF), após a implementação da Lei 10.639/2003. Essa pesquisa investiga as contribuições da EAPE na prática pedagógica dos/as professores/as de artes visuais.

Na investigação, constata-se que os cursos têm contribuído para a prática pedagógica dos professores de artes para uma educação antirracista. Dos 23 professores participantes, quase 70% (16) adotaram/adotam práticas antirracistas após a realização dos cursos. Podemos verificar, através das falas e de outras informações coletadas (como registro de imagens e documentos do arquivo do professor participante), que os cursos mostraram efetividade na adoção dessas práticas (FERNANDES, 2018, p. 171).

Procuramos também selecionar estudos feitos por programas de mestrados profissionais, os quais apresentam produtos educacionais que contribuem de forma significativa para a efetivação da Lei 10.639/2003 e conseqüentemente para o combate ao racismo. Fizemos isso

na tentativa de encontrarmos ideias que nos ajudassem a pensar o produto educacional ao fim deste estudo.

Percebemos que a maioria dos trabalhos selecionados foram desenvolvidos por mulheres que se autodeclararam negras, atuantes na educação como professoras e que trazem em sua trajetória uma história de luta contra o preconceito e o racismo. Muitas se aproximam da temática por meio de vivências em sua formação inicial, como afirma Leal (2017, p. 24):

Todo este movimento foi mexendo comigo de tal forma que tinha vontade de ser cada vez mais visibilizada, valorizada dentro do curso e reconhecida pelo meu pertencimento cultural, assim como, de compartilhar com os colegas (acadêmicos em formação) e professoras(es) a importância da cultura afro-brasileira.

Em sua narrativa, a pesquisadora demonstra o quanto a aproximação à temática de EREER trouxe consequências positivas em sua vida pessoal e profissional, fazendo-a assumir sua identidade racial e se fortalecer enquanto mulher negra. Isso deixa explícito a importância da implementação da Lei 10.639/2003, seja no espaço do ensino superior seja na educação básica. Como a pesquisadora afirma, amparada nos estudos de Cavalleiro (2006), cabe à escola trabalhar em uma perspectiva de igualdade racial em que a diversidade seja respeitada, reconhecida e valorizada, e requer dos/as professores/as não o silenciamento frente às situações de racismo na escola, mas sim uma postura de acolher, dar atenção, carinho para todas as crianças, independentemente do pertencimento racial, e incentivá-las a valorizar e respeitar a história e cultura dos diferentes povos.

Sendo assim, apresentaremos nas seções seguintes a análise feita dos trabalhos encontrados, separados de acordo com os critérios estabelecidos e apresentados anteriormente.

#### 4.1 A FORMAÇÃO INICIAL NA PERSPECTIVA DA LEI 10.639/2003

Muitos estudos têm sido feitos, destacando a importância da criação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo oficial do ensino básico. Não é nossa intenção resgatar a trajetória histórica desta lei, pois isso já foi feito por vários autores, como Domingues (2007), Gomes (2011, 2012b), Gonçalves e Silva (2000), entre outros. Mas como já dissemos anteriormente, essa legislação é uma importante conquista do Movimento Negro, por ser a primeira política institucional, criada para a promoção da equidade, não só no campo educacional, mas prioritariamente para ele.

O Movimento Negro vem se constituindo ao longo da história brasileira como protagonista na luta pela implementação de políticas por parte do Estado que visem ao combate ao racismo. Segundo Gomes (2019), tal movimento conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ainda no início do século XX, a população negra intensifica sua luta pelo acesso à formação escolar, pressionando o Estado brasileiro a implementar políticas com a finalidade de reverter as injustiças históricas cometidas aos negros no Brasil.

Em 1978, com o Manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, segundo Gonçalves e Silva (2000) os militantes declaram que estavam em luta contra o racismo, instauram o dia da Consciência Negra, repassam séculos da história dos/as negros/as no Brasil e, ainda, propõem combater o racismo.

Mas somente com a Constituição de 1988 as ações afirmativas começaram a ser instituídas pelo governo. Foi a partir de então que o racismo passa a ser considerado crime inafiançável e imprescritível. Outro avanço foi a promulgação da Lei 10.639/2003 nesse contexto. Gomes (2019) afirma que, se não fosse a luta do Movimento Negro, muito do que o Brasil sabe sobre a questão racial e africana não teria acontecido.

Apesar de ser um marco histórico na luta antirracista em nosso país, como já dissemos, a criação desta lei, por si só, não é capaz de combater eficazmente o racismo em nossa sociedade. Sendo assim, nos anos seguintes à sua promulgação foi necessária a instituição de políticas que auxiliariam na sua implementação, uma delas foi a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas (DCN/ERER) (2004), que regulamentaram a obrigatoriedade da inserção dessa temática nos cursos de licenciaturas.

Desde então as instituições de ensino superior brasileiras vêm tentando se adequar à legislação, cumprindo os requisitos legais exigidos pelo Ministério da Educação, para a manutenção do funcionamento desses espaços. Para tanto, devem apresentar em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) políticas institucionais que se traduzem em ações voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e em ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial (BRASIL, 2017).

Diante do exposto, entendemos que o cumprimento da Lei 10.639/2003 por parte das Instituições de Ensino Superior (IES) se dá não somente pela compreensão de que isso

contribuirá para o fim do racismo na sociedade brasileira, mas para garantir a efetivação de requisitos legais, exigidos para o seu funcionamento. Compreender essa lógica é fundamental para analisarmos de maneira racional tal processo, desconstruindo o panorama idealizado de que já exista um nível satisfatório de conscientização das IES, no tocante à ERER.

A fim de facilitar essa compreensão, iniciamos nossa revisão bibliográfica, selecionando 4 (quatro) trabalhos que abordam a formação inicial docente para as relações raciais. Foram escolhidas pesquisas feitas em IES públicas e privadas, no intuito de percebermos como se dá a implementação da Lei 10.639/2003 nesses diferentes espaços, apesar de não ser esse o objeto deste estudo. Priorizamos estudos feitos nos cursos de Pedagogia, porém foram analisados outros mais abrangentes, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Produções sobre Formação inicial de professores/as para as relações étnico-raciais

Ano	Autor/a	Título	Publicação/ IES	Objetivo
2016	CASTELINI, Alessandra Lopes de Oliveira	A formação de docentes para a Educação das Relações Étnico-raciais no município de Pitanga/PR: Percursos da Lei 10.639/03	Mestrado em Educação. UNICENTRO Guarapuava-PR	Compreender como se deu a formação dos docentes do município de Pitanga/PR para a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais.
2017	REIS, Natália do Carmo	As relações étnico-raciais na formação inicial de pedagogos.	Mestrado em Educação. USP – Guarulhos-SP	Analisar como os cursos de Pedagogia estão formando pedagogos para o trabalho com a reeducação das relações étnico-raciais, conforme as DCNERER (CNE/CP 01/2004).
2017	CORENZA, Janaína de Azevedo	A Lei 10.639/2003 em dois cursos de Pedagogia ofertados no Estado do Rio de Janeiro: ponto de discussão ou de negação?	Doutorado em Educação. PUC Rio de Janeiro- RJ	Ouvir o que dizem os/as estudantes e egressos, formados na Pedagogia em instituições públicas localizadas no Estado do Rio de Janeiro, sobre questões raciais e educação, envolvendo a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos.
2018	RIZZO, Jakellinny Gonçalves de Souza	A formação inicial de professores e as implicações para a Educação das Relações Étnico-raciais nos cursos de pedagogia de MS	Mestrado em Educação. UFGD – Dourados-MS	Analisar a formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia em Mato Grosso do Sul e as implicações dessa formação para a ERER.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Os trabalhos analisados cruzam dados levantados a partir de alunos/as que tiveram ou não contato com a temática de EREER durante sua formação inicial. Mostrando que o simples contato com a temática não é suficiente para produzir resultados positivos em relação à Lei 10.639/2003. É preciso que haja também sensibilização e convencimento da comunidade acadêmica sobre a importância dela no combate ao racismo.

A partir dessa análise, é possível perceber se a temática é ofertada em componentes curriculares específicos ou somente de maneira transversal dentro dos currículos dos cursos. Em alguns casos, quando ofertada em componentes curriculares específicos, tal tema não possui visibilidade, tornando-se apenas componentes curriculares periféricos.

Rizzo (2018), em sua pesquisa, diz que historicamente o currículo escolar no Brasil legitimou as epistemologias monoculturais que validaram os saberes produzidos pelo colonizador por meio do eurocentrismo, que promoveu a subjugação, a subalternização e a inferiorização dos saberes dos povos africano, afro-brasileiro e indígena. Percebemos que isso ocorre também no ensino superior.

Isso nos remete ao pensamento de Boaventura de Sousa Santos, que defende simultaneamente há de se promover uma justiça social e uma cognitiva entre os saberes existentes no mundo contemporâneo, pois acredita que, para a promoção da primeira justiça, há de se investir na segunda.

[...] há muitas linguagens para falar da dignidade humana, para falar de um futuro melhor, de uma sociedade mais justa. Cremos que esse é o princípio fundamental da epistemologia que lhes proponho e que chamo a Epistemologia do Sul, que se baseia nesta ideia central: não há justiça social global sem justiça cognitiva global, ou seja, sem justiça entre os conhecimentos (SANTOS, 2007, p. 40).

Rizzo (2018) buscou analisar a formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia, de diferentes IES em Mato Grosso do Sul e as implicações dessa formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Os resultados apontaram que os componentes curriculares são ofertados por professores/as sem especialização na área de EREER, e que os componentes curriculares que abordam a temática são periféricos no currículo, sem visibilidade dentro do curso.

Contudo, os resultados indicam prováveis avanços na formação de professores/as, considerando-se que nos currículos dos cursos de Pedagogia existem componentes curriculares

com ementas e conteúdos que possibilitam a formação intercultural e podem potencializar os/as futuros/as professores/as, preparando-os/as para educarem na perspectiva da educação antirracista e democrática (RIZZO, 2018, p. 120).

A realidade apresentada pela pesquisadora, coaduna com os estudos de Gomes (2012c, p. 102), os quais nos dizem que:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Essa mesma direção apontam os resultados da pesquisa de Reis (2016), que analisou como os cursos de Pedagogia estão formando pedagogos/as e professores/as para o trabalho com a reeducação das relações étnico-raciais, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileiras e para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCN/ERER) (CNE/CP 01/2004).

Analisando os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia de algumas Universidades do Estado de São Paulo, a pesquisadora constatou que em nenhum deles estava explícito o posicionamento afirmativo em relação à temática, embora em dois tenha sido mencionado sua importância. Reis (2016) afirma que tal condição demonstra o carácter institucional do racismo. Mesmo com a legislação que regulamenta a educação para as relações étnico-raciais, tais medidas não se concretizam no bojo institucional. E conclui que as ações adotadas pelas Universidades pesquisadas não demonstravam um real interesse de enfrentamento ao racismo.

A realidade apresentada pela pesquisadora se encaixa no que Almeida (2019) diz sobre racismo institucional. Segundo o autor, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça.

Contudo, o estudo de Reis (2016) aponta que, embora os cursos de Pedagogia não estejam fornecendo subsídios para o trabalho com a reeducação das relações étnico-raciais, conforme previsto nas DCN/ERER (CNE/CP 01/2004), os/as alunos/as estão conscientes da necessidade de abordagem do tema tanto nesses cursos como no cotidiano escolar.

A tese de Corenza (2017) contribui ainda nesse sentido, ao levantar a hipótese de que os/as estudantes que tiveram, ao longo do curso de Pedagogia, a obrigatoriedade de se matricularem

em, pelo menos, um componente curricular que tratasse das questões raciais e educação apresentariam discursos que revelariam concepções teórico-práticas mais elaboradas em relação a saberes e aprendizagens que envolvem a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos, quando comparados com aqueles que não cursaram componente curricular com este caráter.

Essa pesquisa analisou cursos de Pedagogia, ofertados nas instituições públicas no Estado do Rio de Janeiro que trazem elementos em suas grades curriculares e tratam das relações raciais e educação. Para tanto, a pesquisadora parte do seguinte questionamento: quais são as diferenças e semelhanças no discurso dos/as estudantes que cursaram um componente curricular obrigatório sobre questões raciais e educação, e no discurso dos que não a cursaram? (CORENZA, 2017, p. 19).

Corenza (2017) concluiu que há mais semelhanças do que diferenças nos discursos dos/as estudantes que participaram da pesquisa. Os depoimentos revelaram que a obrigatoriedade de matrícula num componente curricular que trata das questões raciais e educação não proporcionou discursos que revelaram concepções teórico-práticas mais elaboradas, comparados aos/as estudantes que não tiveram essa obrigatoriedade.

Porém, a pesquisadora precisou relativizar sua hipótese, na medida em que identificou alguns relatos que demonstraram concepções teórico-práticas elaboradas e apuradas, as quais são importantes para o desenvolvimento de um trabalho na escola, que busque alterar a forma de tratar o tema das relações raciais, embora, segundo Corenza (2017), não seja ainda o desejável.

Ao observarmos que houve durante essa pesquisa um entrelace entre o curso de formação inicial de professores/as com a escola de educação básica, a partir dos estágios, concordamos com a pesquisadora que isso é uma diretriz que aponta para iniciativas sobre a aplicabilidade da Lei 10.639/2003, discutindo as relações raciais de forma prática.

Amparadas nos estudos de Pimenta (2001), compreendemos que o estágio é o espaço no currículo de formação em que os/as discentes realizam atividades em seus futuros campos de atuação profissional, em que farão a leitura da realidade, o que exige competências para “[...] saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar e, conseqüentemente, propor alternativas de intervenção” (PIMENTA, 2001, p. 76). Também entendemos que as experiências dos/as alunos/as de pedagogia nos estágios podem promover discussões sobre o racismo ou preconceitos raciais, que contribuam para a elaboração de encaminhamentos e atitudes a serem tomadas na promoção do cumprimento da Lei 10.639/2003.

Analizamos também o trabalho de Castelini (2016), que buscou compreender como foi a formação dos/as docentes do município de Pitanga/PR para a promoção da ERER – conforme previsto na Lei 10.639/2003 e no Parecer 04/2004 (BRASIL, 2004a). Verificamos que esse objetivo demonstra aproximação ao objeto deste estudo. Quando observamos as práticas que são realizadas nas escolas municipais pelos/as professores/as da educação básica, os/as quais encaram essa obrigatoriedade como um grande desafio, alegando que não tiveram na sua formação inicial subsídios para a implementação dessa Lei e a constante falta de materiais pedagógicos para trabalhar com a formação continuada, concluímos que essas ações necessitam ser pensadas amplamente, ou seja, também precisam ocorrer no ensino superior. Assim, compreendemos nitidamente a relação existente entre as práticas desenvolvidas na educação básica e as ações descritas no ensino superior, em especial no curso de Licenciatura em Pedagogia.

A pesquisa traz como considerações finais a necessidade de dialogicidade entre as instituições responsáveis pela formação inicial de professores/as, as faculdades/universidades, bem como pela formação continuada, como as Secretarias de Educação – lugares de efetivação e reflexão das práticas pedagógicas relacionadas à ERER. Assim, a oportunidade de refletir sobre a formação dos/as docentes nos possibilitou compreender os percursos da Lei 10.639/2003 no referido município e as ações articuladas pela Secretaria de Educação Municipal e Cultura junto à Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO), com o propósito de ofertar formação inicial e continuada aos/às docentes vinculados/as à Secretaria de Educação.

Nesse sentido, concluiu-se que há falta de implicação institucional da UNICENTRO no que tange às ações mais efetivas nos cursos de licenciatura, em especial do curso de Pedagogia. Ações de silenciamento nos cursos de licenciatura e a não promoção da igualdade racial tornam-se, dessa forma, um entrave à efetivação de políticas de formação na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais e necessitam de um redimensionamento urgente e mais efetivo.

Podemos perceber que as pesquisas aqui analisadas destacam a crescente discussão sobre discriminação racial tão presente em nossa sociedade envolvendo a população negra. A questão tem sido alvo de diversas reflexões no cenário político-social e educacional brasileiro, configurando-se como um fato a ser debatido, via educação, dado as instituições escolares se consolidarem como um espaço plural, composto pela diversidade étnico-racial, sendo esta uma condição da natureza humana em que a diversidade não significa necessariamente desigualdade.

Como já informamos na introdução deste estudo, a intenção inicial da nossa pesquisa era, dentre outras coisas, analisar como se dá a formação inicial sobre a EREER nos cursos de licenciatura de uma faculdade privada do município de São Gabriel da Palha/ES. Em função das mudanças no contexto nacional nos últimos meses, devido à pandemia da Covid-19 e demandas da pesquisa, optamos por não dar ênfase na formação inicial.

Mesmo assim, mantivemos o levantamento bibliográfico sobre esse tema, por acreditarmos que a formação docente se dá desde o momento em que o/a professor/a ingressa como aluno/a na escola, e se estende ao longo de sua vida. Pimenta (1999) afirma que é preciso pensar a formação do/a professor/a como um projeto único englobando a formação inicial e a contínua.

Portanto, as discussões sobre formação inicial referentes à EREER contribuem para pensarmos sobre os impactos dela na prática docente. Como vimos nas pesquisas apresentadas, o simples contato com a temática de EREER pelos/as futuros/as professores/as em seus cursos de graduação não é suficiente para provocar resultados significativos. Porém, sem isso a possibilidade de implementação da Lei 10.639/2003 fica ainda mais distante.

Retomando a ideia defendida por Gomes e Silva (2018) sobre o desafio do campo da Pedagogia em apresentar alternativas para a formação docente, as autoras afirmam que é preciso manter uma conexão entre a formação inicial recebida nas instituições de ensino e a formação continuada, que se dá ao longo da vida profissional.

Sendo assim, os estudos apresentados aqui sobre formação inicial em EREER nos levaram a pensar a importância da continuidade do processo formativo de professores/as e sua implicação na prática docente. Concluindo esta seção, percebemos a necessidade de dialogicidade entre as instituições responsáveis pela formação inicial de professores/as e de formação continuada, a fim da efetivação e reflexão das práticas pedagógicas relacionadas à EREER.

#### 4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA RELAÇÃO COM A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003

Como vimos até aqui, a formação docente para as relações raciais é um ponto essencial na consolidação de uma educação antirracista, que contribuirá significativamente para termos uma sociedade racialmente igualitária.

Pensando em todo o percurso histórico da Lei 10.639/2003 e na luta pela igualdade racial e pelo fim do racismo no Brasil, podemos afirmar que essas conquistas acontecem tardiamente, ainda que a educação sempre tenha sido pauta do Movimento Negro. Mesmo assim, a promulgação dessa lei abriu possibilidades de aproximação da temática sobre relações raciais aos/as professores/as em sua formação inicial. Porém, como vimos no tópico anterior, só isso não tem sido suficiente para atender às exigências da lei. Nesse sentido, Munanga (2012, s.p.) nos adverte:

As leis existem, mas há dificuldades para que funcionem. Primeiro é preciso formar os educadores, porque eles receberam uma educação eurocêntrica. A África e os povos indígenas eram deixados de lado. A história do negro no Brasil não terminou com a abolição dos escravos. Não é apenas de sofrimento, mas de contribuição para a sociedade.

No trecho, há sérios apontamentos sobre a importância da formação continuada no processo de implementação da Lei 10.639/2003. Ao falar das dificuldades sobre o funcionamento das leis, o autor nos faz lembrar de professores/as selecionando conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, deixando de lado a história e a cultura afro-brasileira e africana. Munanga (2012, s.p.) ainda reforça o risco de uma educação eurocêntrica, que, ao priorizar uma história contada sob o olhar branco europeu, invisibiliza outras histórias, como a africana.

Isso ainda é algo recorrente, pois, pelo fato de não receberem formação adequada sobre EREER, muitos/as professores/as reproduzem com seus alunos e alunas os mesmos discursos racistas ouvidos ao longo de suas vidas. É “o perigo da história única”, que, conforme Adichie (2019, p. 15), “cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história”

Ainda sobre isso, a autora diz que “[...] as histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (ADICHIE, 2019, p. 18). Essa ideia reforça a importância de os/as professores/as conhecerem a história e cultura afro-brasileira e africana, e entenderem que “muitas histórias importam”. A partir daí levam essas reflexões para a sala de aula.

Pensando nisso, selecionamos algumas pesquisas realizadas sobre formação continuada de professores/as dentro da temática de EREER, a fim de verificar como se dá esse processo. Vejamos as informações do Quadro 3:

Quadro 3 – Produções sobre Formação continuada de professores/as para as relações étnico-raciais

Ano	Autor/a	Título	Publicação/ IES	Objetivo
2015	RAMOS, Anália Cristina Pereira	A Educação para as Relações Étnico-Raciais na Formação Continuada dos Professores da Baixada Santista: Dez anos após a institucionalização da Lei 10.639/03	Mestrado em Educação. UMESP São Bernardo do Campo-SP	Discutir a implementação da Lei Federal 10.639/03, nas escolas estaduais da Região da Baixada Santista/SP, após dez anos de institucionalização.
2016	MARCHI, Sandra Aparecida	Por um ensino de várias cores: Formação de Professores à luz da História Cultura Afro-Brasileira e Africana	Mestrado em Ensino de História. UFSM Santa Maria-RS	Provocar discussões sobre formação continuada dos professores/as de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Finais do município de Giruá/RS, a educação das relações étnico-raciais.
2017	LEAL, Mariele Ferreira	Do legal ao real: A abordagem das Políticas Étnico- Raciais na Formação Continuada de Professoras(es) da Educação Infantil	Mestrado Profissional do em Políticas Públicas e Gestão Educacional. UFSM Santa Maria-RS	Investigar como é possível abordar a temática étnico-racial, tendo como foco a cultura afro-brasileira na formação continuada de professoras, em uma instituição de Educação Infantil do município de São Gabriel/RS.
2018	FERNANDES, Semíramis de Medeiros	Formação continuada de professores/as a partir da Lei nº 10.639/2003:As Relações Étnico-raciais e o Ensino de Artes Visuais	Dissertação de Mestrado em Artes. UNB Brasília-DF	Analisar os cursos oferecidos pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), do Distrito Federal (SEEDF), após a implementação da Lei nº 10.639/03.
2019	MORAIS, Marinete da Silva	Formação continuada de Educação em Relações Étnico-Raciais para professores/as da Educação de Jovens e Adultos – EJA da cidade de João Monlevade – MG	Dissertação de Mestrado Profissional em Educação e Docência. UFMG Belo Horizonte-MG	Compreender como o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais é trabalhado na prática pedagógica de professores/as da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na rede municipal em João Monlevade/MG.
2019	DIAS, Ione Aparecida Duarte Santos	O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: A importância da formação e a efetivação de um currículo.	Mestrado profissional em Educação. UFES – Vitória /ES	Acompanhar como a formação do/a professor/a tem contribuído para a elaboração de um currículo que contempla a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003, nas escolas do município de Cariacica/ES.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Das pesquisas analisadas, dentro do recorte temporal destacado, as pesquisadoras relatam os desafios em se pesquisar sobre formação continuada para ERER, com professores/as da educação infantil ao ensino médio, perpassando também a modalidade de EJA. Realizadas em

diferentes regiões brasileiras, apesar de possuírem suas especificidades, percebemos por meio da análise a existência de aproximações entre elas.

Um aspecto comum à maioria desses estudos é que grande parte dos/as professores/as pesquisados/as não teve contato com a temática de EREER em sua formação inicial, mesmo aqueles que cursaram sua graduação após a promulgação da Lei 10.639/2003. Exemplificando isso, podemos citar as pesquisas feitas há mais tempo, como a de Ramos (2015, p. 139), na qual a pesquisadora afirma que

[...] a formação inicial do docente não estava como ainda não está totalmente voltada nesta nova perspectiva, de uma educação multicultural. Ou seja, nem todo docente obteve saberes na universidade, que enfocassem a história do negro, não só focada na escravidão. Essa visão impede que o professor compreenda muitos outros aspectos históricos da trajetória do negro, da sua luta por acesso à educação, e seus outros movimentos e articulações políticas, por exemplo.

Percebe-se aqui o que já foi apresentado e o que é mencionado por Marchi (2016), o qual diz que há falta ou *déficit* de uma formação (inicial, continuada e contínua) que propicie aos/às professores/as um “embasamento” para abordar temas e conteúdos ligados às relações raciais no processo de ensino-aprendizagem.

Além dessa deficiência na formação inicial, Ramos (2015) apresenta a dificuldade de os/as professores/as terem acesso à formação continuada, abordando a temática em questão. Segundo a pesquisadora, os/as professores/as, em sua maioria, consideram que obtiveram nos primeiros dez anos de sua existência pouca ou quase nenhuma informação a respeito da Lei e de seus conteúdos. Isso mostra a necessidade de maiores investimentos na formação docente por parte do governo, bem como políticas de incentivo aos/às docentes, que os/as estimulem a buscar formação continuada.

Segundo Ramos (2015), dentre os/as pesquisados/as que tiveram algum tipo de formação relacionada à temática de EREER, alguns/as professores/as deixaram transparecer que foi algo distante, que provocou pouco ou nenhum impacto em sua prática.

Os professores de História entrevistados ressaltaram a ausência dos conteúdos referentes à História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros, na formação Inicial. As capacitações são escassas. Segundo uma delas houve uma capacitação, uma única vez, nestes dez anos, o que considera importante para evidenciar o tema. Porém ambas demonstram nos seus depoimentos que não consideraram que essa ação tenha sido suficiente, para uma mudança de postura (RAMOS, 2015, p. 121).

Esse aspecto deixa evidente que existe pouca intimidade com o tema, ou até mesmo falta de habilidade para lidar com as representações subjetivas que envolvem crenças, valores e

costumes relativos ao povo negro (RAMOS, 2015). Também podemos relacionar isso aos tensionamentos no tocante às relações raciais (MARCHI, 2016), por exemplo, o medo por parte dos/as docentes, coordenadores/as pedagógicos/as e diretores/as de acirrar conflitos entre os/as sujeitos/as que vivenciam o cotidiano escolar, ao abordarem esse tema.

Todas essas questões trazem consequências drásticas, como podemos observar analisando o trabalho de Leal (2017). Segundo a pesquisadora, ao relacionar a escuta das professoras pesquisadas que atuam na educação infantil com os estudos teóricos e sua vivência enquanto docente, percebe-se que

[...] estereótipos depreciativos, palavras e atitudes violentas contribuem para que as crianças negras internalizem representações negativas não gostando de si próprias e de seus semelhantes. E as crianças brancas expressem um sentimento de superioridade em relação aos negros. Diante disso, saliento que precisamos problematizar o que as crianças têm aprendido sobre ser negro em diversos contextos de nossa sociedade (LEAL, 2017, p. 142).

Essas atitudes são justificadas por Gomes (2005), ao afirmar que vivemos num país com uma estrutura racista, cuja cor da pele de uma pessoa é mais determinante para o seu destino social do que seu caráter, sua história, sua trajetória.

Segundo Leal (2017), a escola contribui para esse quadro quando prioriza em seus murais e paredes imagens de pessoas e personagens de pele rosada e branca, ou quando as crianças negras são excluídas das brincadeiras e interações. E até mesmo por meio do silenciamento dos/as professores/as diante de atitudes racistas por parte dos/as alunos/as, quando por medo ou despreparo preferem silenciar a situação, ao invés de problematizá-la.

Ainda sobre a pesquisa de Leal (2017), observamos outro aspecto interessante. A pesquisadora diz que os/as entrevistados/as relataram que não conheciam o material de literatura negra existente na escola, bem como não utilizavam os instrumentos que a escola possuía, como pandeiro, tambor, afoxé e chocalhos. Apesar de não serem em quantidade suficiente, percebemos que a falta de materiais já não é mais um problema, como constatado por Marchi (2016) em sua pesquisa. Porém, o fato de as professoras desconhecerem a existência de tais recursos na escola evidencia que não é somente o despreparo do/a professor/a que silencia a cultura afro-brasileira na escola, mas também a falta de informação.

Concordamos com Leal (2017) quando diz que esses fatores influenciam no processo educativo das crianças negras, que passam a não se aceitar, e das crianças brancas que constroem concepções equivocadas sobre o pertencimento étnico-racial das crianças negras. Pois, quanto

mais uma criança negra se vê representada positivamente nas ações desenvolvidas na escola (isso inclui o uso de objetos da cultura afro-brasileira e africana, literatura infantil que enalteça personagens negros ou mesmo nos murais pelos corredores) mais facilmente formará conceitos positivos sobre sua identidade racial.

As pesquisas supracitadas reforçam a importância da autoatualização<sup>19</sup> docente (HOOKS, 2013) como instrumento no combate ao racismo, bem como a responsabilidade, que recai sobre os ombros do/a professor/a, de fazer da sala de aula um espaço multicultural, cujos/as alunos/as brancos/as e não brancos/as se vejam representados.

Ainda observamos outro aspecto comum nos trabalhos analisados: o mito da democracia racial<sup>20</sup> e a abordagem idealizada da miscigenação como entraves que impedem a formação continuada dos/as professores/as para EREER. Segundo Marchi (2016) e Moraes (2019), muitos/as entrevistados/as afirmam a não necessidade de se trabalhar as questões raciais, amparados/as num discurso de igualdade, perpassando até mesmo pelo princípio de meritocracia.

A ideia universal e abstrata de igualdade inviabiliza muitas vezes tratar a valorização humana a partir da perspectiva das diversidades. Assim sendo, em muitas situações vivenciadas, abordar a temática das relações étnico-raciais em espaços de formação exige desarmar determinadas posturas sociais adquiridas (MORAIS, 2019, p. 73).

Ao afirmar a necessidade de “desarmar determinadas posturas sociais”, a pesquisadora refere-se à resistência por parte de muitos/as professores/as em abordar a temática étnico-racial em sala de aula e ao silêncio deles/as diante de atitudes racistas. Já a ideia equivocada de igualdade nos remete ao princípio do reconhecimento da igualdade e da diferença (SANTOS, 2003), segundo o qual necessitamos construir a emancipação a partir de uma nova relação entre o respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença.

Buscando estudos sobre as contribuições dos cursos de formação continuada em EREER no processo de implementação da Lei 10.639/2003, encontramos no trabalho de Fernandes (2018), o qual investigou as contribuições do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de

---

<sup>19</sup> Esse termo é usado por hooks (2013) quando fala sobre professores/as progressistas que trabalham de maneira a não reforçar os sistemas de dominação.

<sup>20</sup> O mito da democracia racial refere-se à ideia de que o Brasil possui diferentes etnias em sua formação e não há discriminação e preconceito racial, devido ao processo de miscigenação ocorrido entre essas etnias. Esse conceito será abordado mais adiante.

Educação (EAPE) do Distrito Federal, uma avaliação positiva desses cursos, que de maneira geral contribuem para aprimorar a prática pedagógica da maioria dos/as docentes pesquisados/as; motivando assim a adoção de práticas antirracistas daqueles/as que não haviam realizado outros cursos sobre EREER, e fornecendo subsídios para os/as que já tinham interesse pelo tema.

Analisando sob um aspecto geográfico, percebemos que os/as professores/as que residem próximos/as a grandes centros possuem maior acesso à formação continuada em EREER, comparado aos que moram mais distantes desses locais, onde não existem instituições de ensino que ofertem esse tipo de formação.

Isso podemos constatar na pesquisa de Dias (2019), a qual teve como objetivo acompanhar como a formação do/a professor/a tem contribuído para a elaboração de um currículo que contempla a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 nas escolas do município de Cariacica/ES. Para tanto, analisou-se a legislação voltada para o combate ao racismo e discriminação no município, bem como a formação continuada para Educação das Relações Étnico-Raciais. A pesquisadora relatou o processo de produção e implementação do Curso de Formação e Pesquisa para Educação das Relações Étnico-Raciais, realizado pelo NEAB/UFES, em parceria com o Ministério Público Estadual, e acompanhou seus desdobramentos dentro de algumas instituições de educação do município de Cariacica/ES.

Com os resultados obtidos, a pesquisadora concluiu que as demandas apresentadas apontaram para a necessidade de implementação de um currículo que inclua a Lei 10.639/2003 e a importância da formação do/a professor/a no processo de enfrentamento ao racismo, pois, com mais de 15 anos da Lei 10.639/2003, as práticas propostas nas escolas ainda não contemplam as questões citadas na legislação.

Todas as pesquisas analisadas neste tópico destacam a importância da formação continuada e suas implicações no processo de efetivação da Lei 10.639/2003. Algumas apresentam mais avanços nesse percurso, outras menos. Mas o que nos chama atenção mesmo são os resultados obtidos pelos estudos que, ao longo de sua realização, oportunizaram momentos formativos aos/às sujeitos/as envolvidos/as. Leal (2017), Morais (2017) e Dias (2019), por fazerem parte de programas de mestrado profissional, vão além, disponibilizam ao final de seus trabalhos produtos educacionais que visam preencher as lacunas identificadas no âmbito das políticas voltadas para a formação continuada de professores com o enfoque na EREER.

Concluimos esta seção com as contribuições de Freire (1996), o qual nos diz que, na formação permanente dos/as professores/as, o momento fundamental do processo é o da reflexão crítica sobre a prática: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39). Assim, avançamos nas análises, em busca das implicações dessa reflexão crítica sobre a prática de outros/as professores/as pesquisados.

#### 4.3 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NAS ESCOLAS E SUAS IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS DOCENTES

Diminuir a distância entre o legal e o real tem sido um grande desafio. Como vimos nos trabalhos analisados, a formação inicial e continuada, mesmo que timidamente, tem se constituído um importante instrumento nesse processo, mas é preciso aliar teoria e prática. Essa relação é capaz de abrir caminhos, emancipar sujeitos/as aptos a possibilitarem uma transformação de si e dos/as outros/as. Isso nos lembra Paulo Freire quando este aponta que teoria e prática são inseparáveis e que permitem aos/às sujeitos/as a reflexão sobre a ação, a *práxis*, proporcionando a educação para a liberdade. Por meio da reflexão e ação dos homens sobre o mundo, é possível transformá-lo (FREIRE, 1987).

Partindo desse princípio, aquilo que é assimilado pelos/as professores/as na formação inicial ou continuada precisa reverberar nas salas de aulas, onde é comum o silenciamento das vozes daqueles/as que sofrem com o racismo e dos/as que poderiam combatê-lo.

Este último conjunto de trabalhos que analisaremos apresenta o ponto mais crítico no processo de implementação da Lei 10.639/2003, quando todas as discussões teóricas chegam, ou não, ao chão da escola. Condição essa a qual nos mostra que a elaboração de políticas públicas por meio dos sistemas de ensino precisa subsidiar os/as professores/as na aplicação da legislação e fortalecer o combate ao racismo na sala de aula.

No Quadro 4, apresentaremos uma síntese de 05 (cinco) trabalhos que analisaram políticas públicas, tendo como foco a implementação da Lei 10.639/2003 em diferentes redes de ensino, e como essas políticas afetam, de fato, às escolas, a fim de identificar os desafios e os limites do trabalho com a temática, contribuindo para a elaboração de subsídios pedagógicos e teóricos que auxiliem os/as professores/as.

Quadro 4 – Produções sobre o processo de implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas

Ano	Autor/a	Título	Publicação/IES	Objetivo
2014	SANTOS, Maria Cristina dos	A implementação da Lei nº 10.639/03 e o IDEB no Sistema de Ensino Municipal de Divinópolis – MG	Dissertação de Mestrado em Educação. UFOP Mariana-MG	Compreender como está se processando a inserção da Lei nº 10.639/03 no Sistema de Ensino Municipal de Divinópolis/MG.
2018	NASCIMENTO, Daniele Galvani do	A Lei 10.639/03 entre a teoria e a prática escolar: história e cultura afro-brasileira e africana em uma escola no município de Franca/SP	Dissertação de Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. UNESP Franca/SP	Avaliar as políticas públicas educacionais, tendo como foco a implementação da Lei Federal nº 10.639/03, em uma escola da rede municipal de Franca/SP.
2018	BARROS, José Walmilson do Rêgo	O currículo de História e o sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros nos anos finais do Ensino Fundamental	Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História UFPE Recife-PE.	Compreender a relação entre o ensino de história e a construção do sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros/as dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública do município de Ipojuca/PE.
2018	FELICIANO, Lucélia da Silva	História e Relações Étnico-Raciais na Escola Estadual Potiguassu: Raízes e ramificações da Lei 10.639/2003	Dissertação de Mestrado em Educação UFGRN - Natal/RN	Analisar as orientações curriculares que sustentam a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 na Escola Estadual Potiguassu/RN.
2019	GARCIA, Vanessa Ferreira	Educação Infantil e Educação das Relações Étnico-raciais: Motivações docentes, Possibilidades e Desafios nos Centros de Educação Infantil de Sorocaba (SP).	Dissertação de Mestrado em Educação UFSCAR - Sorocaba/SP	Analisar de que maneira as temáticas voltadas à educação das relações étnico-raciais vêm sendo compreendidas pelas docentes na educação infantil da Rede Municipal de Sorocaba /SP.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Iniciaremos com os trabalhos de Santos (2014) e Nascimento (2018), que buscam entender políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial. Assim, analisando Projetos Políticos Pedagógicos e Planos Municipais de Educação, percebem que as políticas adotadas pelas Secretarias de Educação dos municípios pesquisados não atingem às escolas como

deveriam, desse modo a maioria dos/as docentes não encontra apoio pedagógico para a inserção da temática das relações étnico-raciais no currículo escolar.

Com o intuito de verificar em que medida a Lei é colocada em prática, fornecendo subsídios para a avaliação da sua implementação na rede municipal de ensino da cidade de Franca-SP, Nascimento (2018) utiliza como referenciais os indicadores propostos por Gomes (2012a), para analisar o grau de enraizamento e sustentabilidade das experiências e das práticas pedagógicas observadas. Gomes (2012a, p. 11) realizou estudos de forma que pudesse responder às seguintes indagações:

Quais são as práticas pedagógicas na perspectiva da Lei n.º 10.639/03 realizadas pelas escolas indicadas pelos atores-chave?

Quem as desenvolve? Elas têm continuidade?

Há participação da gestão do sistema e da gestão da escola no desenvolvimento de tais práticas? Como fica a participação da comunidade nesse processo? Há diálogo com os movimentos sociais e, principalmente, com o Movimento Negro?

Essas experiências se enraízam nas escolas passando a fazer parte do Projeto Político-Pedagógico a ponto de alcançar um grau de sustentabilidade? Ou elas oscilam de acordo com a presença ou não dos sujeitos que as desenvolvem? Quais são os avanços e os limites da Lei n.º 10.639/03 no interior das escolas públicas?

Percebemos que esses questionamentos facilitam a avaliação do processo de implementação da Lei 10.639/2003 e apontam caminhos que possibilitam uma educação multicultural, que efetivamente respeite a diversidade racial e busque despertar nos/as alunos/as negros/as referências positivas para a formação e fortalecimento de sua autoimagem.

Tanto Santos (2014) quanto Nascimento (2018) concluem que há um fraco enraizamento da Lei, criando desafios que se colocam no campo para sua implementação nas escolas. A obrigatoriedade da Lei não é compreendida, e há falta de reconhecimento por parte dos/as professores/as de que o referido dispositivo legal é um direito dos/as alunos/as negros/as de se reconhecerem na história. Existe também a dificuldade de alinhamento das competências e habilidades expressas no currículo ao que está preconizado na lei, demonstrando um distanciamento entre o que está previsto no papel e a realidade. Portanto, as políticas públicas

criadas pelos municípios pesquisados têm sido ineficazes, mesmo no caso de municípios bem colocados no IDEB<sup>21</sup>.

Assim, há outras implicações no processo de implementação da Lei, que vão além da criação de políticas públicas. Recorremos a Munanga (2008, p. 15) para lembrarmos que é preciso também superar a percepção preconceituosa que se tem do/a negro/a:

Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo.

A necessidade de superar tais representações está bem explícita no trabalho de Feliciano (2018). A pesquisa foi realizada com professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Natal-RN, e buscou estabelecer a relação entre o currículo e a prática pedagógica para a EREER. Para isso, teve como foco o trabalho de uma professora do quinto ano, chamada ficticiamente de “Marcelina”, a qual, assim como muitos/as professores/as, desconhece a Lei 10.639/2003. Pautada no mito da democracia racial, a professora pesquisada ignora as expressões de racismos e preconceitos que presencia em sala de aula, corroborando sua perpetuação.

A narrativa da entrevista com a professora e os relatos provenientes da observação participante realizada por Feliciano (2018) são impactantes. Ao analisarmos esse trabalho, percebemos a fragilidade e superficialidade da professora em conduzir as discussões sobre diversidade étnico-racial. A história e cultura africana e afro-brasileira é trabalhada somente no reflexo do espaço colonial, do/a negro/a escravizado/a, reproduzindo um modelo de sistema educacional vigente há décadas, baseado no poder e na dominação. Com a insuficiente abordagem dos aspectos históricos da formação social, a repetição de depreciações do fenótipo afro-brasileiro é sustentada e vista como “normal”, provocando nos/as alunos/as o desconhecimento de suas origens. A pesquisadora apoia-se na afirmativa de Rocha (2006, p. 75):

---

<sup>21</sup> A pesquisa de Santos (2014) foi realizada no município de Divinópolis-MG, que ocupa lugar de destaque no cenário da educação em Minas Gerais e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), alcançando em 2011 o sexagésimo quarto lugar no cenário nacional.

Ao omitir os conteúdos em relação à história do país, relacionados à população negra, ao omitir contribuições do continente africano para o desenvolvimento da humanidade e ao reforçar determinados estereótipos, a escola contribui fortemente para a constituição de uma ideologia de dominação étnico-racial.

O maior desafio, segundo Feliciano (2018), é o reconhecimento por parte da escola, em perceber-se como ambiente propício à propagação da cultura do preconceito ao negar a sua obrigatoriedade em educar a partir da humanização e do respeito às diferenças.

O caráter denunciativo do trabalho de Feliciano (2018) nos faz pensar em quantas “Marcelinas” estão presentes nas salas de aula brasileiras e o quanto somos semelhantes a elas. Assim nos chama atenção o papel determinante da escola e seus/suas profissionais na erradicação de atitudes desrespeitosas à diversidade, principalmente do racismo.

Sobre a relação entre o ensino de história e a construção do sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros/as, Barros (2018) discute a necessidade de se estudar de forma aprofundada o continente africano. Para tanto, apoia-se nos estudos de Nilma Lino Gomes, a qual afirma que o continente africano de ontem e de hoje colabora na luta contra o racismo, já que “no Brasil historicamente os africanos tiveram sua humanidade reduzida à escravidão e não tiveram postuladas suas produções intelectuais e riquezas” (GOMES, apud BARROS, 2018, p. 81).

Barros (2018) nos mostra que há um conhecimento equivocado, por parte dos/as professores/as entrevistados/as, sobre a África. Aproximando-se dos trabalhos já apresentados nesta seção, conclui-se que há a permanência de estereótipos acerca do continente africano e da cultura afro-brasileira, mas também que o ensino de história, ao incluir a Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo, contribui com a construção do sentimento de pertencimento cultural dos/as estudantes negros/as.

Por fazer parte de um programa de mestrado profissional, Barros (2018) apresenta um projeto didático vivenciado em 11 (onze) atividades, como produto educacional a ser utilizado por professores do ensino fundamental.

E, por fim, chegamos ao trabalho de Garcia (2019), o qual analisou de que maneira as temáticas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais vêm sendo compreendidas pelas docentes na educação infantil da Rede Municipal de Sorocaba/SP. Os resultados indicam, por meio da compreensão das docentes, que ações, formações e propostas coletivas apresentam-se como dificuldades. Nesse contexto, as iniciativas de promoção à igualdade racial ocorrem, na maioria

dos casos, por parte das profissionais, que buscam materiais e formações externas, com recursos próprios. Podemos perceber algo recorrente em outras localidades brasileiras, onde as bases motivadoras para a efetivação da Lei 10.639/2003 surgem das vivências pessoais dos/as docentes, pois também nos incluimos nessa realidade.

A partir da análise do trabalho de Garcia (2019), podemos repensar um dos objetivos do nosso estudo, trazendo essa experiência para o nosso *locus* de pesquisa. Pois a pesquisadora consegue, por meio da pesquisa bibliográfica e documental das metas instituídas no Plano Municipal de Educação (2015 a 2025) e a análise do contexto educacional do município, viabilizar a constituição de indicadores sobre como a Educação das Relações Étnico-Raciais tem sido discutida na educação infantil, apontando as dificuldades enfrentadas e as ações que vêm sendo realizadas pelas docentes.

Após a análise de todos esses trabalhos, observamos que ainda existem muitos entraves no processo de implementação da Lei 10.639/2003. Entretanto, também há conquistas e avanços. Isso nos impulsiona a continuar desatando este emaranhado de nós e tecendo este estudo. Salientamos que a revisão bibliográfica nos aponta novos direcionamentos na ressignificação dos objetivos, do problema, das metodologias e o produto educacional a ser apresentado ao fim deste estudo.

Considerando o recorte temporal, de 2014 a 2019, verificamos muitas aproximações entre os dados coletados. Em todos os trabalhos analisados, uns mais, outros menos, encontramos desafios ainda a serem enfrentados, mesmo após 15 anos da promulgação da Lei 10.639/2003.

Nesse sentido, reiteramos a importância da continuidade dessas discussões, para que avancemos no campo da educação para as relações étnico-raciais, em busca de uma transformação significativa na escola e na sociedade. Seguimos para o próximo capítulo, em que apresentaremos o delineamento metodológico da pesquisa.

## 5 COSTURANDO A PESQUISA PONTO A PONTO

*“E penso que é assim mesmo que a vida se faz:  
de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também [...]”  
(Cris Pizziment)*

Antes de ir para a máquina de costura, é preciso planejar, desenhar, traçar, recortar o tecido, separar agulhas e linhas... e, só então, começar o trabalho. Assim como na costura de uma colcha, cujos pontos vão unindo os retalhos, nossa pesquisa foi se constituindo ponto a ponto. Iniciamos com um planejamento das ações que seriam desenvolvidas nesse fazer, e seguimos costurando.

Neste capítulo trazemos o passo a passo desta costura, ou seja, os pressupostos da metodologia adotada, caracterizando o ambiente investigado, cada etapa do estudo, os/as sujeitos/as, os procedimentos, os instrumentos utilizados e o período de coleta dos dados. Enfim, mostraremos como todos esses retalhos foram sendo costurados para que nossos objetivos fossem atingidos, a fim de obtermos a nossa colcha pronta.

Como já dissemos no capítulo introdutório, a *pesquisa-ação* foi usada como base teórico-metodológica deste estudo. Segundo Barbier (2007, p.156), esse método consiste em uma “[...] atividade de compreensão e de explicação das práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o fito de melhorar sua práxis”. Sendo assim, a pesquisa é o resultado do trabalho colaborativo entre pesquisadora e pesquisados/as, que, juntos/as e de forma emancipatória, buscaram meios de transformar a realidade da rede de ensino em que trabalham.

Assim como em qualquer trabalho científico, nossa pesquisa partiu do delineamento do problema a ser investigado, mas ao longo do processo precisou ser reformulado. Segundo Barbier (2007), essa é uma característica da pesquisa-ação, pois nesse método investigativo o objeto de investigação emerge durante o processo da pesquisa.

Dessa forma, a princípio tínhamos uma ideia que nos levou a campo. Por atuarmos também no ensino superior, queríamos entender a relação da formação inicial e continuada dos/as professores/as da Rede Municipal de Ensino de São Gabriel da Palha para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e o processo de efetivação da Lei 10.639/2003 no município. Mas, à medida que fomos avançando com a pesquisa, diante das complexidades vivenciadas no

cotidiano escolar e dialogando com os/as sujeitos/as envolvidos/as, chegamos ao presente objeto de investigação.

Outro aspecto que desejamos evidenciar é o caráter formativo-emancipatório da pesquisa-ação. Ghedin e Franco (2011), ao analisarem a origem desse método investigativo, a partir dos estudos de Kurt Lewin realizados em 1946, afirmam que

[...] as origens da pesquisa-ação com Lewin apontam para uma investigação cuja meta é a transformação de determinada realidade, implicando diretamente a participação dos sujeitos envolvidos no processo, atribuindo ao pesquisador os papéis de pesquisador e participante e ainda sinalizando para a emergência dialógica da consciência dos sujeitos, na direção da mudança de percepção e comportamento (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 216).

Ao se reportarem às origens da pesquisa-ação, os autores destacam que esse método surge em meio a uma grande preocupação dos pesquisadores em educação em ajudar os/as professores/as a resolverem seus problemas, assim enquadra-se “num procedimento essencialmente pedagógico e, por assim ser, político” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 219).

Destacamos na argumentação os papéis dos/as sujeitos/as envolvidos/as na pesquisa. Isso aponta para o *pesquisador-coletivo* (BARBIER, 2007). Sobre isso, Jesus, Vieira e Effgen (2014), em um artigo intitulado *Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica: em busca de uma epistemologia*, publicado na Revista Educação & Realidade em 2014, afirmam que esse/a sujeito/a coletivo/a não se trata de uma pessoa ou soma de indivíduos/as, mas sim um conjunto de elementos que estabelecem as questões, direcionam as ações, mobilizam as pessoas, colocam em análise os conflitos e trabalham a avaliação crítica dos movimentos.

Barbier (2007) acrescenta ainda sobre a implicação dos/as sujeitos/as da pesquisa. Entendemos que na constituição do pesquisador-coletivo fomos nos implicando na pesquisa, tomando consciência de que não somente estávamos *na* escola, mas também estávamos *com* ela, na busca pela superação de seus problemas. Dessa relação vem o caráter formativo-emancipatório deste estudo, pois contempla a ação conjunta de pesquisadora e os/as pesquisados/as, que acontece no ambiente em que se dão suas práticas, criando assim condições de autoformação e emancipação para os/as sujeitos/as da ação. Segundo Ghedin e Franco (2011), esses são os princípios geradores da pesquisa-ação.

Por isso, durante nossos trabalhos buscamos articular a pesquisa e a ação. Percebendo que os/as sujeitos/as envolvidos/as manifestavam o desejo de transformar a realidade na qual estavam inseridos/as, dispusemo-nos não apenas a descrever essa realidade, mas a transformá-la por

meio de um trabalho coletivo, o qual exigiu a reflexão sobre nossas práticas. Assim sendo, este estudo constituiu-se uma *pesquisa-ação colaborativo-crítica*.

A condição para essa modalidade de pesquisa é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, e nela as mudanças serão negociadas e geridas no coletivo. Nesse sentido, as pesquisas-ação colaborativas, na maioria das vezes assumem também um caráter crítico (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 213).

Considerando esse viés emancipatório que o estudo foi tomando, trabalhamos com os/as sujeitos/as e não sobre eles/as (BARBIER, 2007), dessa forma a pesquisa assumiu um caráter formativo, promovendo a *ação-reflexão-ação*. Ghedin e Franco (2011) chamam esse processo de *espirais cíclicas*, as quais, segundo os autores, têm a intenção de construir um novo olhar sobre as ações efetuadas, para que assim surjam novas necessidades que impliquem em novas práticas. “Tal reflexão permanente sobre a ação é a essência do caráter pedagógico desse trabalho investigativo. Nesse processo – eminentemente coletivo – de reflexão contínua sobre a ação, abre-se espaço para a formação dos sujeitos pesquisados” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 242).

Acompanhando essa lógica e em função do processo avaliativo-reflexivo, surge durante a realização desta pesquisa a necessidade de promovermos um momento formativo com os/as professores/as da Rede Municipal de Ensino de São Gabriel da Palha. Sendo assim, realizamos, em parceria com o NEAB/UFES, um minicurso sobre ERER, o qual descreveremos mais adiante.

Esse momento formativo foi pensado a partir da concepção freiriana de educação, a qual norteia este estudo. Freire (1996) diz que, na formação permanente dos/as professores/as, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática: “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (FREIRE, 1996, p. 39). Desse modo, tal reflexão nos levou a uma ação, que gerou o produto educacional deste estudo, como já informado: elaboramos um plano de formação continuada de professores/as sobre ERER, disponibilizado à SEMED do município de São Gabriel da Palha. Também detalharemos isso nos capítulos posteriores.

Ainda sobre a classificação desta pesquisa, podemos dizer que é de natureza qualitativa, pois permitiu a intersubjetividade e a manifestação dos/as sujeitos/as, por meio de entrevistas abertas, histórias de vida, discursos, opiniões e depoimentos (GAMBOA, 2007). Mais do que

apresentar dados, buscamos analisá-los qualitativamente, com o intuito de a investigação se realizar como tal, não reduzida a um exercício estatístico.

Dessa forma, a pesquisa-ação nos possibilita compreender a realidade social na qual estamos inseridos/as, ao mesmo tempo em que produzimos conhecimentos que implicam mudanças de prática. Nesse sentido, Jesus, Vieira e Effgen (2014) definem a pesquisa-ação por meio de quatro bases de sustentação:

[...] primeiro, o fundamento de qualquer pesquisa científica – a compreensão crítica da realidade social; segundo, a ideia de que essa realidade, além de ser compreendida, pode ser alterada. Para tanto, é preciso apostar em ações coletivas que promovam rupturas novas possibilidades de ação; terceiro, para falarmos em rupturas, precisamos trabalhar de forma colaborativa; por último, que esse processo demanda constante reflexão crítica sobre o vivido, um elemento importantíssimo para a produção de novos conhecimentos (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 779).

Entendemos que essas rupturas, mencionadas pelas autoras e pelo autor, ocorrem de maneira gradativa e requerem modificações na forma de pensar e agir dos/as sujeitos/as envolvidos/as. A fim de identificá-las e compreendê-las, empreendemos ao longo da investigação um processo de *escuta sensível* do cotidiano escolar, a qual Barbier (2007) diz que não está assentada sobre uma reduzida interpretação dos fatos, mas no despertar da sensibilidade em saber compreender, escutar, ouvir entrelinhas, desvelar teorias ocultas e sentir questões que parecem não estar visíveis.

Segundo Barbier (2007), a escuta sensível faz com que haja compreensão por empatia e seja estabelecida uma relação de confiança com o grupo pesquisado. Assim seria

[...] um escutar/ver, que toma de empréstimo muito amplamente a abordagem rogeriana em Ciências Humanas, mas pende para o lado da atitude meditativa, no sentido oriental do termo. A escuta sensível apoia-se, portanto, na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro, para compreender as atitudes, os comportamentos, os sistemas de ideias, de valores, de símbolos, de mitos (BARBIER, 2007, p. 94).

Para o autor, a escuta sensível na pesquisa-ação é mais arte do que ciência, pois ouvir pressupõe uma relação de confiança e de esvaziamento de preconceitos, facilitando assim a interpretação.

Sobre esse princípio de escuta das diferentes vozes, hooks (2013) diz que escutar um/uma ao/a outro/a é um exercício de reconhecimento. Também concordamos com a autora, quando afirma “[...] que as pessoas têm dificuldades de mudar de paradigma, e precisam de um contexto onde deem voz a seus medos, onde falem o que estão fazendo, como estão fazendo e por quê”

(HOOKS, 2013, p. 54), assim há oportunidade de se libertarem dos mitos e das visões preconceituosas que carregam.

Esse processo se deu de maneira mais efetiva na Escola Seda, onde a pesquisadora atuou diretamente como professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Pois, em função das medidas restritivas impostas pelos órgãos de saúde devido à pandemia da Covid-19, o contato com a outra escola foi limitado e na maioria das vezes de forma virtual. Mesmo assim, não desistimos de relatar essa experiência, pois julgamos necessário trazer as contribuições de quem atua com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental para compor este estudo.

A princípio, havíamos planejado um contato amplo com os/as sujeitos/as da pesquisa por meio de um grupo focal, a fim de aprofundarmos as discussões sobre a temática, porém não foi possível. A flexibilidade dos procedimentos que a pesquisa-ação proporciona nos permitiu ajustes que foram sendo estabelecidos em conjunto com os/as participantes da pesquisa. Assim, mesmo trabalhando de forma limitada, conseguimos concluir o produto educacional.

Detalharemos a seguir as etapas da pesquisa nas escolas, pois consideramos que o processo é tão importante quanto o resultado, afinal é preciso conhecer cada ponto dado nesta costura, as escolhas feitas para compreender as cores e tamanhos variados dos retalhos que compuseram nossa colcha. Como já informamos, o contexto de pandemia, o qual o Brasil se encontra desde março de 2020 até o momento em que este texto está sendo elaborado, fez com que precisássemos adequar a maioria das ações previstas inicialmente para este estudo.

## 5.1 FASES DA PESQUISA DENTRO DAS ESCOLAS SELECIONADAS

Uma vez feito o contato com a SEMED e obtida a autorização para a realização da pesquisa, procuramos a direção das duas escolas escolhidas e apresentamos nosso intuito de investigar sobre a formação docente em ERER. Tivemos uma boa aceitação por parte de ambas, e assim demos início à análise documental e à observação participante.

Nessa fase inicial, debruçamo-nos sobre instrumentos legais como o Plano Municipal de Educação, o Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino, os Planos de Desenvolvimento Institucionais das escolas pesquisadas e os Planos de Ensino elaborados pelos/as professores/as. Assim conseguimos contextualizar o campo da pesquisa e iniciar o

diagnóstico das iniciativas realizadas pela Rede Municipal de Ensino de São Gabriel da Palha para a formação em ERER, contando também com a ajuda das informações coletadas a partir de conversas com os/as técnicos/as da Secretaria Municipal de Educação.

Paralelamente iniciamos a observação na Escola Seda, onde temos mais familiaridade e melhor acesso, pelo fato de a pesquisadora compor o quadro de professores/as. Barbier (2007) afirma que essa é uma das técnicas indispensáveis na pesquisa-ação, pois nos permite compreender a vida afetiva, imaginária ou não, dos/as participantes da pesquisa.

Desse modo, durante o convívio no cotidiano escolar, procuramos observar as seguintes questões: como e com que frequência o racismo se manifesta na escola? Como os/as professores/as têm lidado com essas situações de racismo? De que maneira a temática de ERER é abordada pelos/as professores/as em seus planejamentos? E como têm sido suas práticas com vistas à implementação da Lei 10.639/2003?

Com isso, conseguimos reunir elementos que nos deram direcionamentos para as ações. Reconhecemos nossa fragilidade em organizar um diário de campo sistematizado com essas informações, já que nem sempre era possível fazer esses registros de maneira ordenada. Porém, procurávamos registrar as situações que nos chamavam atenção por meio de pequenas anotações no caderno ou mesmo no bloco de notas do celular, que estava sempre à mão.

Nessa fase, procuramos nos atentar às informações que nem sempre eram verbalizadas, mas ficavam subentendidas por meio de gestos, expressões, ou seja, aquilo que se manifesta no silêncio, conforme nos ensinam os estudos de Cavalleiro (2000). Assim, torna-se necessário observar tanto as falas elogiosas ou pejorativas, implícita ou explicitamente, sobre algum/a indivíduo/a e sua cultura ou grupo étnico, quanto atitudes que demonstram aceitação ou rejeição, observáveis por meio do carinho, ou da ausência dele, do olhar ou até mesmo o contato físico. Outro aspecto muito importante diz respeito ao uso de materiais sobre a variedade étnica brasileira, isso inclui cartazes, livros, entre outros recursos utilizados pelos/as professores/as em suas práticas.

Desse modo, percebemos que o racismo também se manifesta de maneira silenciosa no ambiente escolar. Sobre isso Cavalleiro (2000) diz que “[...] o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola” (CAVALLEIRO, 2000, p. 98). Infelizmente não conseguimos realizar o mesmo processo na Escola Linho, devido ao contexto de pandemia da Covid-19, já mencionado aqui,

o qual provocou a suspensão das aulas presenciais, impossibilitando-nos de acompanhar o dia a dia nesta escola.

Portanto, a fim de elegermos alguns aspectos que sinalizassem intenções interpretativas, como a caracterização dos/as sujeitos/as da pesquisa, a formação inicial com foco na temática étnico-racial, as situações de discriminação no contexto escolar, o contato com a Lei 10.639/2003, a formação continuada para a EREER e as implicações de sua efetivação, aplicamos um questionário semiestruturado (APÊNDICE C), por meio de um formulário eletrônico enviado aos/às professores/as de ambas as escolas pesquisadas, no período de 11 a 29 de maio de 2020.

Ao encaminhar o formulário por meio dos grupos do aplicativo WhatsApp<sup>22</sup>, apresentamos o objetivo da pesquisa, informando aos/às professores/as que a proposta faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Educação, na linha de Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar, da UFES. Reforçamos que seria muito importante contar com a colaboração de todos/as na realização deste estudo sobre a formação docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais no município de São Gabriel da Palha/ES.

Porém, não conseguimos alcançar um percentual muito elevado de respondentes. Somando os/as professores/as das duas escolas que responderam ao questionário, obtivemos uma devolutiva de 39% (trinta e nove por cento). Acreditamos que isso se deu pelo fato de não termos podido realizar uma sensibilização mais efetiva quanto à participação na pesquisa. Concluímos isso ao compararmos o total de respondentes entre as duas escolas. Na Escola Seda, a qual tivemos contato com os/as professores/as, obtivemos a adesão em torno de 52% (cinquenta e dois por cento); já na Escola Linho, onde não tivemos muito contato com os/as professores/as, conseguimos a adesão de somente 19% (dezenove por cento) à devolutiva do questionário.

Mesmo diante desse quadro, não desanimamos e prosseguimos com a pesquisa. Os resultados desse primeiro levantamento sobre o contato dos/as professores/as com a temática de EREER, somados ao que conseguimos diagnosticar a partir da verificação feita na SEMED sobre a oferta

---

<sup>22</sup> O WhatsApp surgiu como uma alternativa ao sistema de SMS e possibilita o envio e recebimento de diversos arquivos de mídia: textos, fotos, vídeos, documentos e localização, além de chamadas de voz. Fonte: <https://www.whatsapp.com/about>. Acesso em: 29 jun. 2021.

de formação na área, nos direcionaram em busca da promoção de ações que pudessem contribuir, ao longo da pesquisa, para a formação dos/as professores/as.

Constatamos que a maioria dos/as que responderam ao formulário não participou de formações sobre a temática em questão após ingressarem na docência. Sendo assim, percebemos a oportunidade de promovermos esse momento formativo. Com a ajuda das pesquisadoras do Grupo de Pesquisa Educação para as Relações Étnico-Raciais e Identidades Afro-Brasileiras-UFES (DGP/CNPq), coordenado pela professora Dra. Cleyde Rodrigues de Amorim, montamos o Minicurso Educação de Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico. Contando com o apoio do NEAB/UFES, o minicurso foi incluído na programação do XI Seminário Nacional de Educação das Relações Étnico-Raciais Brasileiras: Territórios Educativos e Lutas Antirracistas, e ofertado durante o mês de novembro de 2020.

Esse momento formativo trouxe contribuições enriquecedoras para o processo investigativo. Até então, pensávamos em envolver todos/as os/as professores/as das duas escolas selecionadas na pesquisa. Já estávamos prevendo que precisaríamos empenhar grandes esforços para o engajamento de todos/as. Mas, a partir da realização do minicurso, percebemos que seria mais viável e produtiva a aproximação dos/as professores/as que haviam participado da formação, pois estes/as já haviam se sensibilizado em relação à temática de ERER, e de maneira dialógica poderiam fortalecer a busca por ações de combate ao racismo nas escolas.

Sendo assim, constatamos que dentre os/as 40 (quarenta) professores/as da Rede Municipal de Educação de São Gabriel da Palha que participaram do minicurso, apenas 3 (três) compunham os quadros de professores/as das escolas que selecionamos inicialmente para realizar a pesquisa, sendo 2 (duas) da Escola Seda e 1 (uma) da Escola Linho.

Diante disso, aproximamo-nos dessas professoras, as quais apresentamos aqui com nomes fictícios<sup>23</sup> para resguardar suas identidades.

- **Professora Floral:** 49 anos, licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Língua Espanhola e suas respectivas literaturas e pós-graduada em Língua Portuguesa e

---

<sup>23</sup> Os nomes fictícios dados pela pesquisadora às professoras participantes/colaboradoras da pesquisa seguem o mesmo padrão utilizado para nomear as escolas pesquisadas. Referem-se a estampas de tecido, visto que a construção deste texto segue uma linguagem metafórica de uma costura; assim consideramos essas professoras como retalhos que compõem essa colcha de retalhos. A confidencialidade/sigilo dos nomes civis dos/as sujeitos/as participantes atende aos preceitos éticos de pesquisa com seres humanos.

Atendimento Educacional Especializado. Atua há 13 anos como professora de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de São Gabriel da Palha e há 3 anos faz parte do corpo docente da Escola Seda. Se autodeclara preta, relatou que já foi vítima de racismo, mas não se lembra de ter vivenciado isso na escola. Antes do minicurso oferecido durante este estudo, não havia participado de nenhuma formação sobre a temática, porém sempre participa de momentos formativos variados e reconhece a importância deles para a prática pedagógica.

- **Professora Poá:** 58 anos, licenciada em Filosofia e pós-graduada em Ensino Religioso, Atendimento Educacional Especializado e Educação de Jovens e Adultos, atualmente cursa Ciências da Religião. Atua há 5 anos como professora de Ensino Religioso para os Anos Finais do Ensino Fundamental e na Escola Seda está há 3 anos. Mesmo tendo feito sua graduação em uma universidade federal, e morado por muito tempo na região metropolitana da capital do Espírito Santo, não participou de nenhuma formação em EREER, somente agora durante sua segunda graduação teve um componente curricular sobre a temática. Se autodeclara branca.
- **Professora Xadrez:** 56 anos, licenciada em Pedagogia e pós-graduada em Alfabetização nos Anos Iniciais e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atua há 6 anos como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e se autodeclara branca. Trabalhou apenas alguns meses em 2020 na Escola Linho em contrato de Designação Temporária, retornando novamente em 2021, já que é efetiva em outra escola. Afirma ter feito outra formação em EREER no ano de 2020, além do minicurso ofertado durante esta pesquisa.

Lembramos que a descrição com a qual a identidade dessas professoras foi tratada durante a pesquisa faz parte da relação de confiança que deve existir entre pesquisadora/pesquisados/as. Franco (2005) diz que é fundamental o estabelecimento de um contrato de ação coletiva, em que se podem esclarecer questões referentes à ética da pesquisa, compromissos com a ação coletiva e com as finalidades do trabalho a ser desenvolvido. Para tanto, utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D), pelo qual as professoras foram informadas sobre o sigilo dos dados levantados.

Dando sequência às etapas da pesquisa, no início de 2021 realizamos encontros com as professoras, em que pudemos entrevistá-las, a fim de compreender como a formação sobre EREER contribui para que a Lei 10.639/2003 seja colocada em prática na escola. Os relatos feitos pelas professoras foram transcritos e analisados. Esses dados foram cruzados com os demais obtidos na aplicação do formulário eletrônico ao grupo docente, e nos apontaram que a Lei 10.639/2003 parou na fase de implantação no município, precisando avançar para sua implementação.

Assim seguimos com a análise de conteúdo desses dados, tendo como base teórico-metodológica os estudos de Bardin (1977). Observamos o que a autora fala sobre a necessidade

de uma compreensão para além dos resultados imediatos. Segundo ele, é preciso ultrapassar as incertezas por meio de questionamentos, como: o que notamos na mensagem está realmente contido nela? Nossa percepção é pessoal ou outros/as também a compartilham? Ela vai além das aparências? Diante disso, foi possível o enriquecimento da leitura. Bardin (1977, p. 29) ainda afirma que um olhar imediato, espontâneo, já é “fecundo”, porém uma leitura atenta aumentará a produtividade e a pertinência do conteúdo.

Utilizamos também os estudos de Franco (2005). A autora afirma que o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada (FRANCO, 2005, p. 13).

Dessa forma, podemos considerar muito produtivos os diálogos com as professoras, pois extrapolaram o roteiro planejado para as entrevistas e nos deram oportunidade de discutir outras questões relativas à docência, além dos desafios e possibilidades de luta contra o racismo na escola.

Como resultado desse processo dialógico, surge a ideia de elaborar coletivamente um plano de formação continuada de professores/as sobre ERER, que pudesse ser implementado pela SEMED de São Gabriel da Palha, e se constituísse o produto educacional deste estudo. Sobre isso, as professoras se manifestaram com as seguintes opiniões:

**Professora Poá:** Acho que o primeiro passo seria fazer uma reunião colocando tudo isso, pra ver se você consegue adesão para o que você tá querendo. Ou criar um grupo no WhatsApp e colocar alguns professores e explicar o que você tá querendo, para tentar envolver outras áreas também, por exemplo, matemática. Tem professores que vão querer, outros vão dizer que não tem nada a ver.

**Professora Floral:** A gente não tem que esperar chegar o mês de novembro para trabalhar essas questões, eu penso assim, tem que ser constante, não tem que esperar chegar determinada data para abordar o tema.

**Professora Xadrez:** Levando as coisas para a prática é bem melhor, você estando com outras pessoas, a troca de ideias, eu acredito que o resultado é melhor (DIÁRIO DE CAMPO, 02/03/2021).

Ao mesmo tempo em que nos debruçávamos sobre a análise das informações obtidas, buscando desviar o olhar e obter diferentes interpretações, iniciamos o processo de elaboração deste produto, contando com a colaboração das professoras sujeitas da pesquisa. Segundo Barbier (2007), a pesquisa-ação não pode ocorrer sem a participação coletiva, há de se reconhecer o/a sujeito/a como parte fundamental do processo.

É preciso entender aqui o termo ‘participação’ epistemologicamente em seu mais amplo sentido: nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, “actantes” na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária. (BARBIER, 2007, p. 70 e 71, grifo do autor).

Esse reconhecimento o qual o autor se refere significa perceber os/as sujeitos/as investigados/as não como simples objetos de uma experiência, mas como coparticipantes autônomos/as e críticos/as, capazes de reinventar suas práticas a partir da pesquisa.

Quanto a isso, Barbier (2007) ainda postula que, devido à pesquisa-ação servir de instrumento de mudança social, os/as membros/as de um grupo estão em melhores condições de conhecer a sua realidade do que aqueles que não pertencem ao grupo. Portanto, não se pode dissociar a produção de conhecimento dos esforços feitos para levar à mudança das condições, e isso impõe manter temas dos trabalhos de pesquisa que sejam de interesse dos/as sujeitos/as investigados/as.

Isso posto, no capítulo seguinte vamos explicitar todo esse processo de leitura, releitura, categorização, análise e interpretação dos dados, e a produção coletiva do plano de formação. Em todas essas etapas procuramos manter o foco no nosso objetivo de investigar as implicações da formação sobre ERER na prática pedagógica dos/as professores/as.

## 6 ATANDO OS NÓS DOS DADOS PESQUISADOS

*“E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados.  
Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.” [...]*

*(Cris Pizziment)*

Chegamos ao momento de atarmos os nós desta costura. Em uma confecção, não basta termos os retalhos, agulhas e linhas, é preciso coser, juntar os pontos. Apresentaremos neste capítulo a análise dos dados que reunimos ao longo deste processo. Retalhos que foram costurados com as linhas teóricas escolhidas, os quais se constituem peças indispensáveis na produção da nossa colcha.

Franco (2005) afirma que o conteúdo desses dados está vinculado às condições contextuais de seus/suas produtores/as, que envolvem situações econômicas e socioculturais nas quais estão inseridos. Além disso, estão carregados de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis (FRANCO, 2005, p. 14).

Portanto, há de se ter um olhar atento e sensível na análise, levando em conta todo o contexto em que foram produzidos. Para isso, a autora diz que é preciso que façamos as seguintes provocações indagativas: “o que se fala? o que se escreve? com que intensidade? com que frequência? que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias? e os silêncios? e as entrelinhas?” (FRANCO, 2005, p. 20); dessa forma, é possível que os dados sejam interpretados adequadamente.

Outro aspecto importante é destacado por Oliveira *et al.* (2003), no artigo intitulado *Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação*, quando afirmam que a análise de conteúdo está fundamentada em princípios teóricos e filosóficos, que conduzem o pensamento do/a pesquisador/a. Segundo as autoras e o autor,

[...] a produção científica está diretamente relacionada às demandas do momento histórico, assim como às possibilidades oferecidas ao seu desenvolvimento. O conhecimento científico resulta da ação dialógica entre as complementaridades e antagonismos da razão, da experiência, da imaginação e da verificação. Esse conhecimento não pode, assim, de modo algum, ser dissociado da vida humana e da relação social (OLIVEIRA *et al.*, 2003, p. 14).

Concordamos com isso, no sentido de que, ao analisarmos os dados produzidos durante o processo investigativo, costuramos a eles nossos retalhos, ou seja, juntamos a eles partes de nós, da nossa identidade, daquilo que acreditamos, enfim daquilo que nos constituímos a partir dos diálogos que estabelecemos ao longo de nossa história.

Sendo assim, a maneira com a qual buscamos responder aos questionamentos sobre como o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira tem sido garantido nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Gabriel da Palha, e em que medida essa temática é abordada no âmbito da formação continuada de seus professores e professoras, está diretamente ligada às concepções da educação libertadora, sobre a qual se fundamenta este estudo.

Seguindo a ideia de *inferência*, de Bardin (1977), a qual nos permite assumir uma proposição a partir de proposições já aceitas, por meio de uma dedução lógica, buscamos as causas e as consequências do objeto deste estudo.

Desse modo, a análise dos dados nos permite explicitar os aspectos mais evidentes a serem problematizados. Portanto, ao longo deste processo foi necessário classificar esse conteúdo, a fim de categorizá-lo visando a uma ordem. Segundo Oliveira *et al.* (2003), os critérios de classificação dependem daquilo que se procura ou que se espera encontrar, e a partir dessa ordenação é possível controlarmos nossa subjetividade em prol de uma maior sistematização, objetividade e generalização dos resultados obtidos.

Diante disso, preocupamo-nos em não somente descrever o conteúdo desses dados, mas também mostrar como eles contribuíram para atingirmos os objetivos deste estudo, e conseqüentemente a produção de conhecimento. À vista disso, consideramos a análise do conteúdo uma das etapas fundamentais do processo investigativo, que nos levou a compreender a realidade pesquisada e a pensar em possibilidades para modificá-la.

Durante a pesquisa, constatamos um distanciamento entre a teoria e a prática docente em relação à EREER. Esse distanciamento também existe nos instrumentos legais que regulamentam a educação no município, visto que a Lei 10.639/2003 é contemplada, mas ainda não foi colocada em prática em sua totalidade.

Assim, os dados produzidos foram classificados segundo os seguintes aspectos: a) formação docente na Secretaria Municipal de São Gabriel da Palha; b) a regulamentação da Lei 10.639/2003 no município de São Gabriel da Palha/ES; c) as implicações da formação sobre EREER na prática pedagógica docente; e d) a formação continuada na escola por meio do Minicurso Educação de Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico. A seguir apresentaremos a análise desses dados de acordo com cada uma das categorias aqui citadas.

## 6.1 FORMAÇÃO DOCENTE NA SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO GABRIEL DA PALHA

A partir do levantamento de informações a fim de diagnosticar as iniciativas realizadas pela Rede Municipal de Educação de São Gabriel da Palha para a formação de profissionais na temática de ERER, por meio das conversas com alguns/as técnicos/as, constatamos que a SEMED não conta com um setor exclusivo responsável pela formação docente. Por se tratar de uma rede, relativamente pequena, como já expusemos aqui, parte da equipe da secretaria é envolvida nos eventuais momentos de formação, conforme o calendário escolar.

Assim recorremos ao Plano Municipal de Educação a fim de entender como a formação docente é tratada dentro da SEMED. Até porque, em 2017, a pesquisadora participou do Fórum Municipal de Educação para Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação 2015-2025, em que pôde conhecer um pouco mais o documento.

Na época houve participação somente das discussões do grupo de trabalho sobre as metas 12 e 13, que tratam do Ensino Superior, restringindo-se apenas ao objetivo de ampliar o número de matrículas e elevar a qualidade do ensino nesse segmento. Situação na qual não foram abordadas questões sobre ERER, talvez por falta de percepção da oportunidade, ou pela pesquisadora estar na comissão apenas representando as instituições de ensino superior do município.

Por isso, não houve acompanhamento dos trabalhos do grupo que analisou a meta 7, que visa fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades. Posteriormente constatamos que nessa meta se encontra a única estratégia que aborda diretamente a Lei 10.639/2003.

*Estratégia 7.16: garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis n. ° 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil. (SÃO GABRIEL DA PALHA, 2015, p. 65 e 66)*

Diante do exposto, acreditamos que o presente estudo visa recuperar a oportunidade desperdiçada à época, visto que o PME está em vigor e ainda precisa ser reavaliado. Sendo assim, temos grandes chances de ampliarmos o debate sobre ERER no município e caminharmos rumo à implementação da Lei 10.639/2003.

Seguindo com a análise do PME, dispusemo-nos a analisar a meta que trata da formação docente, por meio da seguinte proposta:

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação lato sensu 80% (oitenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (SÃO GABRIEL DA PALHA, 2015, p. 89).

Essa meta se desdobra em seis estratégias, a saber:

16.1- Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação Estadual e Municipal;

16.2- Incentivar as políticas de formação de professores e professoras da educação básica, de acordo com as diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3- Promover a divulgação do portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, onde estão disponibilizados gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.4- Divulgar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.5- Fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações para acesso a bens culturais pelo magistério público.

16.6- Incentivar a formação, em nível de pós-graduação stricto sensu em pelo menos 20% (vinte por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME. (SÃO GABRIEL DA PALHA, 2015, p. 90)

Segundo informações levantadas com uma técnica da SEMED sobre a avaliação dessa meta, durante as reuniões do Fórum para Monitoramento e Avaliação do PME, constatou-se que a estratégia 16.1 e 16.4 já haviam sido atendidas; e, para alcançar as demais, foram propostas algumas ações, como: autorização para realização de formações, substituições em função de saída para formação, divulgação de materiais didáticos e pedagógicos com formato acessível no site da prefeitura, verificação no plano de carreira sobre o possível afastamento remunerado para mestrado e doutorado, dentre outras.

O relatório produzido pelo Fórum traz as seguintes colocações sobre essa meta:

A formação continuada no âmbito do ensino superior, além de se constituir um direito dos professores da educação básica, apresenta-se como uma exigência para o exercício profissional, para que se tenha uma educação de qualidade, e, se atenda, plenamente o direito à educação de cada estudante, é importante que tenha formação adequada. Para cumprimento dessa meta o município deverá ficar atento aos

indicadores do novo Censo Escolar, do INEP, que mostrará a porcentagem dos professores da educação básica que cursaram algum tipo de pós-graduação nos últimos anos. Desse modo, será possível acompanhar parte da meta 16. Salientamos que, a partir dos percentuais indicados nesta meta, relacionados à formação em nível de pós-graduação o município já tem contemplado, vez que conta com mais de 95% dos professores, portadores com cursos de pós-graduações (SÃO GABRIEL DA PALHA, 2018, p. 76 e 77).

Percebemos que há a intencionalidade de promover a formação docente. O relatório explicita o desejo de que todos/as os/as docentes da rede possuam a formação mínima de pós-graduação *lato sensu*, e que pelo menos 20% (vinte por cento) tenham cursado pós-graduação *stricto sensu* até o ano final de vigência do PME, porém não menciona outro tipo de formação. Somente ao se referir à meta 4 (quatro), sobre Educação Especial, a qual visa à garantia de uma educação inclusiva, o relatório apresenta os temas das formações realizadas em 2017, a saber:

1. Educar: A Arte de Cultivar Pessoas.
2. Leitura e Literatura na sala de aula.
3. Análise Gramatical ou Análise Linguística?
4. Ziraldo na Sala de Aula.
5. Jogos: Por que e para quê utilizá-los?
6. Jogos para aprender Número e Álgebra.
7. Educação Física-Badminton.
8. Dinâmicas Interdisciplinares para tornar as aulas de Ensino Religioso mais atrativas.
9. Muita Arte.
10. Aprendendo e fazendo Ciência no Ensino Fundamental.
11. Relações Étnico-Raciais no Cotidiano Escolar.
12. Geografia – uma nova proposta.
13. Aprender Inglês...Brincadeiras, eih?
14. O livro integrado da Educação Infantil: Tecendo uma rede de significações.
15. Henri Wallon – A emoção na sala de aula.
16. Alfabetização, Letramento e Linguagem em Prática de Ensino na Educação Básica.
17. O papel do gestor como Líder de sua equipe.

O relatório também traz os temas das formações realizadas em 2018:

1. Maestria na Arte de Ensinar.
2. Histórias Cantadas.
3. Como Transformar sua Escola em Campeã no IDEB.
4. A Importância da Educação Infantil no Desenvolvimento do Homem.
5. O Universo das Competências Socioemocionais – O Caminho para criar os Resultados desejados com Cooperação.
6. Acolhimento, Relações Humanas e Ética na Escola.
7. Chega de Violência! Sejamos Construtores da Paz!
8. Novos conceitos no TEA: Diagnóstico precoce às novas condutas.
9. Terapia familiar no TEA: Meu filho, a luz do mundo, só depende de você!

10. A visão do mundo sendo Autista: Superando obstáculos.
11. Intervenção baseada em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo.
12. A comunicação no TEA e atualidades no tratamento fonoaudiológico.
13. Intervenção no Tratamento do Processamento Sensorial no TEA com o uso da Integração Sensorial.

Alguns desses temas foram abordados em palestras para todos/as os/as professores/as da rede municipal; outros, porém, foram expostos em forma de oficinas para grupos específicos, como é o caso da oficina sobre ERER, a única da lista de 2017. A título de complementação, acrescentamos outros temas abordados nas formações realizadas em 2019, obtidos a partir da busca em outros documentos da SEMED:

1. Família e escola: uma aproximação necessária.
2. Alinhamento de conteúdos ao Currículo do Estado do Espírito Santo.
3. Motivações para viver em tempos de mudanças.
4. Neurociência *versus* aprendizagem.
5. A música a serviço da motivação, cooperação e superação.

Percebemos que o PME de São Gabriel da Palha dá ênfase à formação acadêmica, e há um risco inculcado nisso, pois geralmente ao buscarem uma pós-graduação *lato sensu*, os/as professores/as optam por cursos relacionados à sua área de formação, tornando assim esses momentos formativos muito específicos. A situação exposta aqui nos remete a Tardif (2014, p. 230), segundo o qual um/a professor/a não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros/as, “é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá”.

Sendo assim, para o/a professor/a não basta obter formação específica sobre a área do conhecimento a qual vai trabalhar, é preciso problematizar esse conhecimento, contextualizando-o à realidade de seus/suas alunos/as.

Outro aspecto preocupante foi evidenciado a partir da escuta sensível e da observação participante na Escola Seda: alguns/as professores/as demonstram uma certa resistência à qualquer formação oferecida pela rede de ensino. Isso ficou evidente no início de 2020, quando a SEMED contratou uma professora/formadora com experiência em formação docente para elaborar planos de formação mensais, aproveitando o momento de trabalho remoto imposto pela pandemia da Covid-19.

Tivemos acesso ao relatório elaborado pela professora/formadora ao final do ano de 2020, cujo conteúdo afirma que as transformações sofridas pela sociedade têm alterado o perfil dos/as estudantes, exigindo do/a professor/a uma constante atualização. Assim, a SEMED decidiu viabilizar a todos/as os/as profissionais da Educação (professores/as, pedagogos/as, gestores/as e equipe gestora) e demais servidores/as da rede de ensino (motoristas, serventes, manipuladores/as de alimentos, vigias, monitores/as, auxiliares de secretaria e sala de aula, secretários/as e demais lotados/as na SEMED) formações com ações educacionais de apoio à aprendizagem e/ou de medidas administrativas e de segurança sanitária para enfrentamento do novo coronavírus.

Os cursos abrangeram os mais variados temas, como na listagem a seguir, organizada conforme a ordem em que foram realizados:

1. Ferramenta para gravação de videoaulas.
2. Google Drive: Colaboração na prática.
3. Workshop Metodologias Ativas 4.0.
4. Personalização do Ensino a partir de Metodologias Ativas.
5. A BNCC na Educação Infantil.
6. Formação de Gestores.
7. Acessibilidade e Tecnologia.
8. Expert em Ensino Remoto.
9. Aula Leve – MOOC para Formação Gratuita em Oficinas de Estudo.
10. III Semana Rede Pedagógica. Tema: Jogos e Brincadeiras
11. Formação de Protocolos Sanitários.
12. Acolhimento Psicológico.
13. Formação Integral do Professor – Emoção, Mente, Corpo e Propósito.
14. Ensino por Investigação: um caminho possível para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Abordagem Investigativa e sua interface com a Base Nacional Comum Curricular e o trabalho de sala de aula.
15. Práticas Investigativas e a interdisciplinaridade nos anos iniciais do ensino fundamental.
16. Abordagem investigativa e a alfabetização científica no ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental.
17. Pedagogia de Projetos e sua interface com a Base Nacional Comum Curricular e o Trabalho de Sala de Aula.
18. Gestão pedagógica por meio de projetos: fundamentação teórica e articulação com a prática pedagógica.
19. Gestão Pedagógica por meio de projetos: (re)invenções cotidianas – fluxos vitais na articulação entre currículo, formação e produção de conhecimento.
20. Gestão Pedagógica por meio de projetos: a ação pedagógica nos fluxos das ações coletivas.
21. Pedagogia de Projetos: Experiências interdisciplinares do conhecimento.
22. Ferramentas Digitais de Ensino – Baseado em Metodologias Ativas.
23. Prevenção da Covid-19 nas Escolas.

24. Videoconferência – Perspectivas para reestruturação curricular entre 2020 e 2021.
25. Sessão Virtual do Planetário: Equinócio de Primavera.
26. Formação Implementação do Currículo do Espírito Santo no Ciclo de Alfabetização.
27. 15º Encontro Diocesano da Pastoral da Educação da Diocese de Colatina.
28. XIV WorkShop da Undime, com o tema: Tecnologia e Relações de Trabalho.
29. Formação Plataforma RG System.
30. Formação de protocolos Sanitários – Prevenção da Covid-19 nas Escolas.
31. Formação para Motoristas de ônibus Escolares e Monitores – Protocolos Sanitários.
32. Formação para Manipuladores de Alimentos e Serventes – Protocolos Sanitários.
33. Formação para Professores, Auxiliares de sala – Protocolos Sanitários.
34. XI Seminário de Educação das Relações Étnico-Raciais NEAB/UFES. Tema: Territórios educativos e a luta antirracista.
35. Minicurso: "Educação de Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico".
36. IV Semana Rede Pedagógica Educação Digital.
37. “Volta ao Novo – Programa de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais”.
38. Curso de Extensão em Alfabetização e Produção de Materiais para Estudantes com Deficiência Sensorial.
39. Planejamento Escolar Local na Transpandemia.

A maioria dos cursos listados foram promovidos por instituições públicas, como universidades e institutos federais, por empresas privadas, ou entidades ligadas à educação, e viabilizados de forma gratuita na modalidade de ensino a distância pela SEMED. Mesmo assim, a professora/formadora encontrou muita dificuldade para realizar esse trabalho, como podemos notar nesse trecho do diário de campo.

Hoje conversamos com a professora/formadora a fim de verificar quais foram suas impressões sobre as formações viabilizadas pela SEMED durante o ano de 2020. A mesma relatou que foi um trabalho desafiador, pois além de se encontrarem num contexto novo de trabalho remoto, os/as professores/as precisaram sair de sua zona de conforto, para participarem de formação continuada, o que isso não era um hábito comum entre os/as mesmos/as. Outro aspecto interessante relatado pela professora/formadora é que no início sentiu resistência até mesmo por parte dos gestores, alguns chegavam até a boicotar as ações, deixando de repassar as informações ao corpo docente de suas escolas (DIÁRIO DE CAMPO, 14/12/2020).

Isso reforça a impressão que tivemos a partir do que ouvíamos dos/as colegas na Escola Seda. No início das formações eram constantes os comentários negativos por parte dos/as professores/as; diziam que estavam sobrecarregados/as e sem tempo para estudar. Percebíamos até mesmo um certo descaso, pois alguns/as professores/as trocavam entre si o gabarito das avaliações dos cursos realizados, evidenciando que os cursos eram feitos somente para cumprir com uma determinação da secretaria, não por sentirem necessidade.

Com certeza não podemos generalizar, mas foi o que sentimos, estando diariamente em contato com esses/as colegas. Algo muito preocupante, considerando que a luta por uma educação

multicultural tem provocado mudanças na forma de aprender e ensinar, que apontam para um modelo diferente de educação daquele que frequentamos enquanto alunos/as da educação básica. De tal modo, por meio da formação continuada os/as professores/as podem repensar suas práticas, com vistas a atender às demandas impostas por esse novo contexto educacional.

Segundo hooks (2013), a maioria dos professores frequentou escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual se pensava ser universal. Sendo assim, aprendemos a ensinar imitando esse modelo conteudista. Segundo a autora, os/as professores/as se perturbam ao se depararem com as implicações políticas de uma educação multicultural, em que precisam ensinar respeitando o conhecimento de mundo do/a aluno/a, suas origens, sua cultura.

Abordando ainda sobre o ensino multicultural e o medo do/a professor/a de “abraçar a mudança”, hooks (2013, p. 51 e 52) diz que:

Os educadores têm de reconhecer que qualquer esforço para transformar as instituições de maneira a refletir um ponto de vista multicultural, deve levar em consideração o medo dos professores quando se lhes pede que mudem de paradigma. É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais.

Concordamos com a autora no sentido de que essa resistência por parte dos/as professores/as quanto à formação se dê também por medo do novo, do desconhecido. Freire e Shor (1986, p. 38) dizem que “os professores querem sentir-se experimentados, por isso, a necessidade de se recriar no trabalho intimida a muitos deles”. É bem mais seguro e confortável nos mantermos dentro de uma zona de domínio da situação; quando somos instigados a caminhar rumo ao desconhecido, é normal temermos.

Como dizem Freire e Shor (1986), o medo é uma manifestação de que estamos vivos. Mas o que não podemos permitir é que nosso medo seja injustificado, que nos imobilize. Para os autores, na educação libertadora tanto os/as professores/as como os/as alunos/as devem ser os/as que aprendem, devem ser os/as sujeitos/as cognitivos/as, agentes críticos/as do ato de conhecer.

Os que aceitam a tarefa da transformação social têm um sonho, embora também tenham grande quantidade de obstáculos pela frente. Conforme já disse, os professores que apoiam o status quo estão nadando a favor da corrente, mas os que desafiam a dominação estão nadando contra a corrente. Mergulhar nessa água significa o risco de ser punido pelos que estão no poder. Por causa disso, o educador libertador tem que criar, dentro de si, algumas virtudes, algumas qualidades que não são dons de Deus, nem sequer lhe são dadas pela leitura dos livros, embora seja importante ler livros. O

educador libertador tem de criar criando, isto é, inserido na prática, aprendendo os limites muito concretos de sua ação, esclarecendo-se sobre as possibilidades, não muito aquém nem muito além de nossos limites do medo necessário (FREIRE; SHOR, 1986, p. 107).

Assim, entendemos que a formação docente, seja ela inicial seja continuada, requer que o/a professor/a veja a educação e seu projeto histórico-social e cultural não como algo pronto e acabado, mas em constante transformação. Isto é, o/a professor/a precisa refletir sobre suas práticas a partir da realidade em que está inserido/a. Portanto, é necessário que o/a docente esteja num movimento permanente de aprendizagem, o qual não se limita ao domínio dos conteúdos curriculares ou de metodologias de ensino.

## 6.2 A REGULAMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NO MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL DA PALHA/ES: IMPLANTAÇÃO OU IMPLEMENTAÇÃO?

Quanto mais avançávamos com a pesquisa, mais certeza tínhamos da existência de um distanciamento entre a teoria e a prática no que diz respeito à formação docente sobre EREER no município de São Gabriel da Palha/ES. Percebemos que há ainda um longo caminho para a efetivação da Lei 10.639/2003 nesse município. Gomes (2012a) diz que a eficácia de uma política pública se inicia com o reconhecimento de uma problemática social sobre a qual se quer intervir, até a adoção da política, tendo em vista a transformação da realidade, ou seja, segue da implantação à implementação.

A efetivação e a implementação de leis no campo educacional dependem em grande medida de um conjunto de condições que lhes permitam a realização plena. Nesse cenário, a escola tem sido considerada historicamente um espaço de repercussão e reprodução do racismo. Como mostra sua história e revelam as dinâmicas sociais produzidas nesse lócus, trata-se de uma instituição que dificilmente consegue lidar com identidades forjadas num contexto de diversidade, reconhecendo-as e tratandolas de forma igualitária e digna, e com saberes e patrimônios culturais produzidos pelos grupos étnico-raciais do País (GOMES, 2012a, p. 24).

Em 2012 a autora dizia que mesmo com toda a luta do Movimento Negro em prol da sanção da Lei 10.639/2003, do Parecer do CNE/CP 03/2004 e da Resolução do CNE/CP 01/2003, os quais orientaram na construção do *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2009), existia ainda um caminho a ser feito até a efetivação desses dispositivos legais.

Apesar de todo esse tempo, infelizmente ainda hoje tais políticas não se efetivaram no chão de algumas escolas, o que acontece no município de São Gabriel da Palha/ES. Percebemos isso explicitamente nas listagens de formações realizadas pela SEMED nos últimos anos, apresentadas anteriormente, e nas falas das professoras participantes/colaboradoras da pesquisa, como mostra o diálogo a seguir, com a professora Xadrez, da Escola Linho:

**Pesquisadora:** Você já havia participado de alguma formação sobre EREER, antes do minicurso do NEAB/UFES no ano passado?

**Professora Xadrez:** Lembro de ter feito um outro, mas não lembro o nome. Porque durante essa pandemia fizemos muitos cursos.

**Pesquisadora:** Você lembra se durante sua graduação você teve contato com essa temática em algum componente curricular, seminário ou palestra?

**Professora Xadrez:** Sim.

**Pesquisadora:** Durante esse tempo como professora na Escola Linho, quais foram as práticas pedagógicas na perspectiva da Lei 10.639/03, desenvolvidas pela escola?

**Professora Xadrez:** Pelo pouco tempo de atuação nessa escola que estou atualmente, não acompanhei nenhuma ação. Nas escolas em que trabalhei anteriormente, geralmente esse tema só aparecia no Dia da Consciência Negra, nos outros dias a gente não trabalhava, não.

**Pesquisadora:** Mas você individualmente, dentro de suas aulas, lembra de alguma prática desenvolvida com os/as alunos/as que tenha abordado essa temática?

**Professora Xadrez:** Tipo assim, desde o ano passado estamos nessa pandemia, né? E isso tem dificultado muito, mas antes não lembro de ter trabalhado nada de específico (DIÁRIO DE CAMPO, 11/03/2021).

Podemos perceber que, mesmo tendo contato com a temática de EREER em sua formação inicial, a professora admite não desenvolver nenhuma prática pedagógica abordando o tema em questão. Não queremos aqui culpabilizar a professora, pois entendemos que ela reproduz, ainda que inconscientemente, uma ideologia branca perpetuada ao longo da nossa história. Gomes (2012a, p. 24) afirma que esses dispositivos legais “[...] entram em confronto direto com o imaginário e as práticas de racismo e com o mito da democracia racial extremamente arraigados no bojo do processo de escolarização e no imaginário de profissionais da educação”.

Sendo assim, concordamos com a autora quando diz que, para ocorrer a implementação de políticas que validem uma educação voltada para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem para/na diversidade étnico-racial, é preciso que, enquanto professores/as, compreendamos que o direito à diferença é um dos pilares dos direitos sociais. E mais: implica ainda não nos silenciarmos diante de situações de racismo; para que isso aconteça, precisamos de um aprofundamento teórico-conceitual sobre África e cultura afro-brasileira.

O que percebemos durante esse processo investigativo é que, mesmo possuindo alguma formação sobre ERER, os/as professores/as não possuem esse aprofundamento. Sabem da existência desses dispositivos legais, mas não conhecem o seu conteúdo. A formação sobre ERER pode reparar essa lacuna, desde que seja feita de maneira sistematizada e contínua. Esse é um papel que a SEMED deve assumir, oferecendo momentos formativos em que os/as professores/as conheçam a história e cultura africana e afro-brasileira, bem como possam entender o que é racismo, preconceito e discriminação racial, que poderão ajudá-los a identificar práticas racistas nas escolas.

Levando em consideração o que diz Gomes (2012a), é preciso aproximar as determinações da política municipal e estadual das deliberações de âmbito federal, assim, segundo a autora, é papel dos Conselhos Municipais e Estaduais articular o processo de implantação e de implementação.

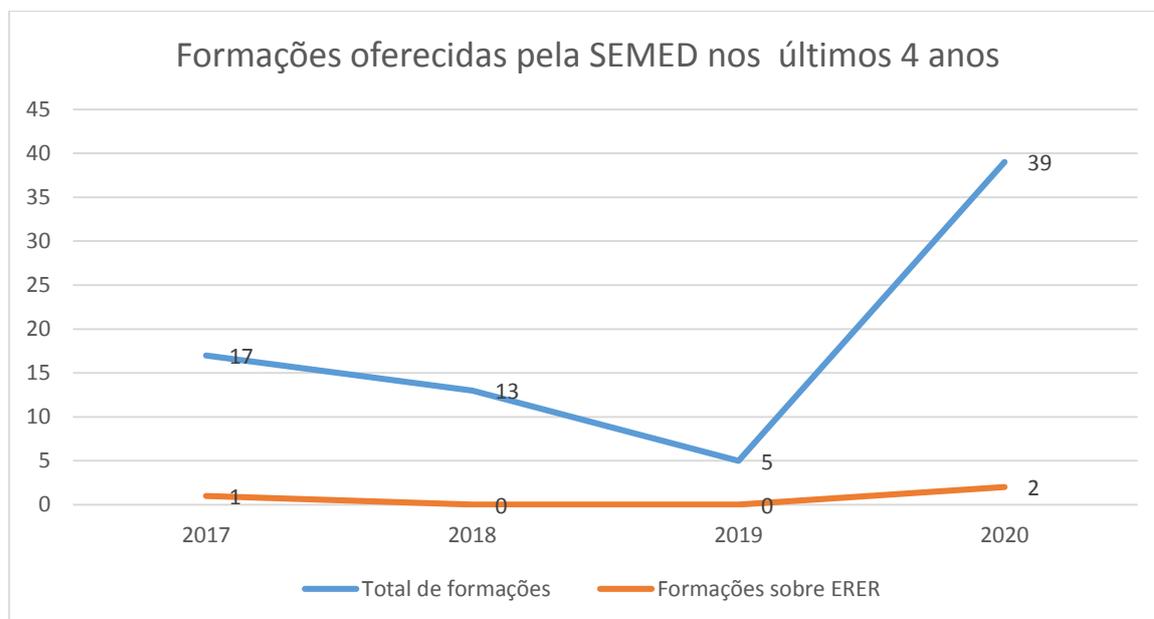
Nesse sentido, a regulamentação diz respeito aos dispositivos legais que expressam as ações a serem adotadas pelos Conselhos e pelas Secretarias de Educação para desencadear e realizar a implementação da Lei n.º 10.639/03. Em geral, a exemplo do caso do governo federal, esse processo demanda diretrizes curriculares estaduais e municipais, assim como resoluções que introduzam e garantam a inserção da educação das relações étnico-raciais no âmbito das políticas municipais e estaduais já previstas ou que criem novos mecanismos (GOMES, 2012a, p. 26).

No caso de São Gabriel da Palha/ES, o Conselho Municipal de Educação é um órgão consultivo, isso porque a educação do município não está organizada em sistema, e sim em rede subordinada à SRE e ao CEE. O atual Conselho Municipal é composto por representantes do poder público municipal, da sociedade civil organizada relacionada à educação, de pais e mães de alunos/as, dos Conselhos de Escola Municipais e Estaduais e do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de São Gabriel da Palha. Representação nomeada por meio do Decreto nº 221/2017, e por isso está em fase de recomposição. Sendo assim, compete à SEMED deliberar ações para implantação e implementação a Lei 10.639/2003 no município.

A fim de saber o que tem sido feito a esse respeito, solicitamos à SEMED no final do ano de 2019 a quantidade de formações sobre ERER realizadas nos 5 (cinco) anos anteriores. Ficou evidente a fragilidade da secretaria nesse sentido. Não nos surpreendemos ao receber um ofício nos informando que durante esse tempo foi realizada apenas 1 (uma) oficina, intitulada *Relações Étnico-raciais no Cotidiano Escolar*, com a palestrante Profa. Cecília Ramos Urgulino, a qual já foi listada anteriormente. Participou dessa formação somente um pequeno grupo de professores/as, pois o evento foi parte de uma Jornada de Planejamento Pedagógico,

no qual foram oportunizadas várias palestras-oficinas, em que os/as professores/as poderiam escolher uma ou duas para se inscrever, como já listamos. No Gráfico 3, apresentamos um comparativo das formações oferecidas pela SEMED nos últimos 4 anos:

Gráfico 3 – Formações oferecidas pela SEMED entre 2017-2020



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Apesar de o número de formações ter aumentado consideravelmente nos dois últimos anos, passando de 5 (cinco) para 39 (trinta e nove) entre 2019 a 2020, percebemos que a temática de EREER continua não sendo abordada de maneira satisfatória. As únicas formações referentes a esse assunto, realizadas em 2020, as quais listamos no item anterior, surgiram desse processo investigativo, que de forma colaborativa têm buscado promover a sensibilização para as relações étnico-raciais por meio de momentos formativos, capazes de fomentar práticas pedagógicas que colaborem no combate ao racismo.

O ofício recebido da SEMED nos informou ainda que grande parte das ações relativas à “Cultura Afro-brasileira”<sup>24</sup> foi desenvolvida pelas Unidades Escolares dessa rede de ensino. O documento nos recomendava que procurássemos nas escolas os acervos que essas instituições possuem. Também foi informado pelo ofício que no período de 2013 a 2016 a SEMED viabilizou a participação de professores/as em algumas formações sobre EREER em Vitória/ES,

<sup>24</sup> Termo usado pela Secretaria de Educação em ofício enviado à pesquisadora.

das quais não foram localizados arquivos, informações de projetos e/ou atividades desenvolvidas, para atender a nossa solicitação. Dessa forma, fica evidente que estávamos diante de um grande desafio no tocante à formação para EREER na Rede Municipal de Educação em São Gabriel da Palha.

É importante destacar que em 2015 um desses momentos de formação viabilizados pela SEMED, para que professores/as participassem fora do município, foi um curso oferecido pelo Centro de Estudos da Cultura Negra no Estado do Espírito Santo (CECUN), em parceria com o Fórum Estadual Permanente de Educação Afro-brasileira no Estado do Espírito Santo (FEPEAES), Secretaria Estadual de Educação, Secretarias Municipais de Educação, Instituto Federal de Educação (IFES) e a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Esse curso foi, de longe, o momento de formação mais substancial referente à EREER, oportunizado pela SEMED nos últimos anos.

Como já mencionamos, foi nele que a pesquisadora se despertou para a importância da EREER no combate ao racismo. O curso teve uma carga horária de 180 (cento e oitenta) horas, distribuídas em encontros regionais nas Superintendências Regionais de Ensino, e encontros estaduais que ocorreram na Unidade do IFES de Cariacica/ES.

Houve participação em todos os encontros, juntamente com outros/as 5 (cinco) professores/as de São Gabriel da Palha/ES, com o desenvolvimento de projetos em algumas escolas do município, porém não se obteve avanço com a proposta de criação de uma Comissão de Estudos Afro-brasileiros (CEAFRO) na Secretaria de Educação, a qual seria responsável por elaborar Planos de Trabalhos para implementação efetiva da Lei 10.639/2003.

Mas, a partir de então, foi crescendo o desejo de realizar alguma ação mais efetiva que atendesse à legislação quanto à EREER e colaborasse no combate ao racismo, que continua latente nas escolas. Durante nossa observação participante na Escola Seda, houve várias situações desse tipo, como podemos verificar neste trecho do diário de campo:

Hoje durante o recreio na sala dos/as professores/as, presenciamos um diálogo entre duas professoras sobre a falta de higiene dos/as alunos/as. Uma delas disse que numa determinada turma “tem aquele moreninho que fede”, a outra professora a corrige dizendo que não é o “moreninho” e sim o “branquinho” que senta ao lado dele que fede (DIÁRIO DE CAMPO, 12/03/2020).

Notamos explicitamente que ainda há professores/as que seguem reproduzindo um pensamento racista, associando o negro à sujeira, à tragédia ou à maldade. Gomes (2003b) diz que somos sujeitos/as corpóreos/as e usamos nosso corpo como forma de comunicação, e indaga:

O que será que o aluno negro nos comunica por meio de seu corpo? Com a sua postura? Pela maneira como cuida do seu corpo? Como ele se apresenta esteticamente? Por outro lado, quais são as representações que nós, docentes, construímos desde a infância sobre o negro, seu corpo e sua estética? Será que essas representações, quando negativas, tornam-se mais fortes no exercício do trabalho docente, a ponto de nos tornar cegos e surdos para entender o que os nossos alunos tentam nos comunicar? Quantas vezes não ouvimos frases como “o negro fede”; “o cabelo rastafari é sujo e não se pode lavá-lo”; “o negro que alisa o cabelo tem desejo de embranquecer”; “aquele é um negro escovadinho”; “por que você não penteia esse cabelo pixaim”; “esses meninos de hoje usam roupas estranhas, parecem pivetes”? (GOMES, 2003b, p. 173, grifos da autora).

A realidade apresentada pela autora ainda segue presente no meio escolar e continua sendo silenciada. Temos convicção de que a formação sobre EREER auxiliaria na erradicação desse tipo de pensamento. Para isso, é preciso que o racismo seja tema de estudo e discussões nas formações realizadas pela SEMED de São Gabriel da Palha.

Sendo assim, destacamos o que compete ao sistema municipal de ensino, segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana:

- a) Apoiar as escolas para implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 por meio de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-Racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
- b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;
- c) Promover formação dos quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, instituições de ensino superior, NEABs, SECADI/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;
- d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais e regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das relações étnico-raciais;
- e) Articular com a UNDIME e a UNCME apoio para a construção participativa de planos municipais de educação que contemplem a implementação da Lei nº 10.639/03, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e da Lei nº 11.645/08;
- f) Realizar consultas junto às escolas, gerando relatório anual a respeito das ações de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;

g) Desenvolver cultura de autoavaliação das escolas e na gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadores com base em indicadores socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero produzidos pelo INEP;

h) Instituir nas Secretarias Municipais de Educação equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a Educação das Relações Étnico-Raciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano;

i) Participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial (BRASIL, 2013, p. 32).

Desse modo, ao compararmos essas ações com as informações levantadas a partir da análise do PME e o levantamento feito junto à SEMED, podemos afirmar que a Lei 10.639/2003 no município de São Gabriel da Palha/ES foi implantada, considerando sua introdução ao Plano Municipal de Educação, porém precisa avançar urgentemente rumo à sua implementação, ou seja, ser colocada em prática. Gomes (2012a, p. 26) explica esses dois conceitos, dizendo que são dois momentos importantes na construção de políticas:

O início de toda e qualquer política pública atravessa um momento inaugural, uma etapa de apresentação de uma perspectiva que se abre à sociedade, denominado implantação. Em geral, nessa fase, a regulamentação do que está proposto pela política ou pela legislação dela decorrente ainda se encontra em debate e dependente da análise das condições que dificultam ou facilitam essa fundação – identificação dos recursos necessários, parcerias na sociedade civil, posicionamentos políticos sobre o tema, identificação de tensões. Decorrente dessa etapa inaugural é a capacidade de implementação da política, da execução de um plano, programa ou projeto que leve à sua prática por meio de providências concretas. Ao distinguir esses dois momentos não se pretende realizar uma passagem estanque e linear entre a implantação e a implementação.

Ao analisarmos os distanciamentos e aproximações entre esses dois momentos, no que diz respeito à Lei 10.639/2003 em São Gabriel da Palha/ES, concordamos com a autora quando afirma que a implementação dessa Lei não depende apenas de ações e políticas intersetoriais, ou da articulação com a comunidade e com os movimentos sociais, ou mesmo com mudanças curriculares. Segundo Gomes (2012a, p. 24), deve haver também a regulamentação e normatização no âmbito estadual e municipal, de formação inicial, continuada e em serviço dos/as profissionais da educação e gestores/as do sistema de ensino e das escolas.

No próximo tópico procuramos evidenciar de que forma a ausência da formação continuada sobre ERER implica nas práticas pedagógicas dos/as professores/as e colabora para o silenciamento diante de situações de racismo.

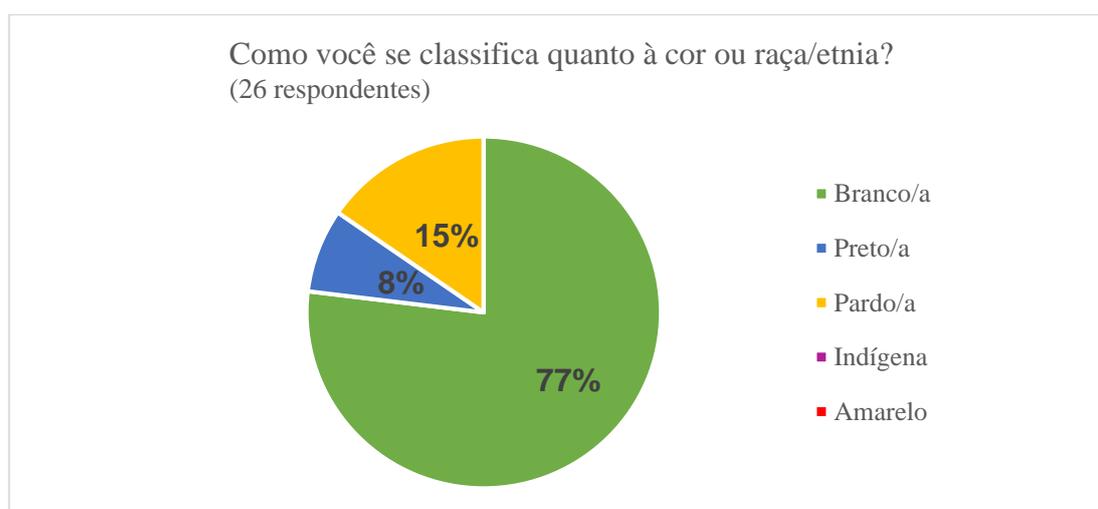
### 6.3 FORMAÇÃO SOBRE ERER E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

A fim de confrontarmos os dados que apuramos por meio da observação participante e escuta sensível, bem como pelo levantamento realizado na SEMED, aplicamos um questionário através de um formulário eletrônico a todos/as os/as professores/as da Escola Seda e da Escola Linho. O formulário foi encaminhado para 66 (sessenta e seis) professores/as, dos/as quais somente 27 (vinte e sete) responderam. Assim, não conseguimos a adesão nem da metade dos/as professores/as. Partindo do princípio de que os silêncios também evidenciam realidades a serem problematizadas, os dados produzidos subsidiaram análises importantes.

Ao computarmos os dados quantitativos, constatamos que a maioria dos/as respondentes é formada por mulheres, cerca de 80% (oitenta por cento). A faixa etária dos/as respondentes varia entre 20 e 60 anos. 92% (noventa e dois por cento) possuem especialização na área que lecionam e 54% (cinquenta e quatro por cento) atuam como docentes há mais de 10 (dez) anos. Assim concluímos que o grupo entrevistado possui boa experiência profissional.

Quanto à cor ou raça/etnia, somente 2 (duas) professoras se autodeclararam pretas e 4 (quatro) se autodeclararam pardos/as, enquanto o restante se autodeclarou branco/a, ou seja, 77% (setenta e sete por cento), como podemos conferir no Gráfico 4:

Gráfico 4 – Como os/as professores/as entrevistados/as se classificam quanto à cor ou raça/etnia



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Aqui temos um dado interessante. Considerando que a maioria da população gabrielense se autodeclara preta ou parda, esperávamos que ocorresse o mesmo em relação ao corpo docente das escolas pesquisadas. Porém, como vemos, 20 (vinte) dos 26 (vinte e seis) respondentes se autodeclararam brancos.

Isso nos leva a fazer algumas reflexões: como tem sido constituído o processo identitário desses/as professores/as? Suas identidades carregam traços de uma identidade racial branca e do discurso hegemônico presente nas relações sociais que estabelecem? Será que esses/as professores/as realmente reconhecem sua verdadeira identidade racial?

As respostas a todas essas perguntas surgem a partir da observação do fenótipo dos/as professores/as que responderam ao questionário, isto é, traços físicos, como a cor de pele e o tipo de cabelo. Constatamos, por meio dessa percepção social, a presença de muitos/as professores/as pardos/as e alguns/as professores/as pretos/as, que somados resultariam mais de 23% (vinte e três por cento).

Isso nos leva a pensar que alguns/as professores/as ainda se escondem por trás de “máscaras brancas” (FANON, 2008), demonstrando assim que não assumiram sua identidade negra, ora por não a reconhecer, ora por não ter a consciência de quanto é importante consolidar o pertencimento étnico para a construção de uma sociedade racialmente igualitária.

*Quem e o que nós somos se define em relação àquilo que nós não somos e a operação de poder que está envolvida nessa definição nos posiciona de diferentes formas, em diferentes lugares, com diferentes efeitos, nas sociedades/grupos em que vivemos. Raça/etnia e nacionalidade são marcadores sociais que estão profundamente envolvidos com esses processos de construção de diferenças e identidades culturais que aprendemos a aceitar como naturais e imutáveis e que estão na base de muitas desigualdades sociais (MEYER, apud GOMES; SILVA, 2018, p. 45, grifo da autora)*

Apesar de a maioria ter se declarado branca, ao serem questionados/as sobre se percebiam relação entre sua história e África, 73% (setenta e três por cento) afirmaram que sim. E curiosamente metade dos/as respondentes disseram que já sofreram alguma situação constrangedora devido à cor de sua pele, indicando assim uma certa confusão nas informações. Gomes (2003b) afirma que a definição das identidades sociais é um processo complexo.

Como sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa delas supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nesse processo, nada é simples ou estável, pois essas múltiplas identidades podem cobrar,

ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes, ou até contraditórias (GOMES, 2003b, p. 171).

Quando perguntados/as se concordavam que existe racismo no Brasil, 25 (vinte e cinco) dos/as respondentes afirmaram que sim e somente 01 (um) disse que não. Algo aqui nos chamou atenção: o mesmo respondente que afirmou não haver racismo no Brasil respondeu positivamente à pergunta sobre ter presenciado situação de racismo no ambiente escolar. Esse aspecto nos induz a algumas conclusões, a mais contundente delas, porém, é a falta de interesse pelo tema, que fez com que alguns/as não respondessem ao questionário com a devida atenção.

Outros/as professores/as responderam que já presenciaram situações de racismo na escola, perfazendo um total de 81% (oitenta e um por cento). Corroboramos essa estatística pelo fato de a pesquisadora presenciar tais situações por diversas vezes. Uma delas foi responsável por acionar o gatilho que nos levou a uma reflexão crítica sobre nossa prática docente:

Hoje durante uma aula no pátio, quando os/as alunos/as desenvolviam uma atividade em grupos, um aluno negro correu em minha direção e me abraçou chorando, como que se pedisse socorro. Ao questionar o que estava acontecendo, o mesmo respondeu que não queria permanecer no grupo de trabalho, pois os colegas estavam “implicando” com ele e o chamando de “macaco”. Tentei acalmá-lo, pedi que fosse ao banheiro para lavar seu rosto, e me dirigi ao grupo de alunos/as envolvidos na situação para ouvir deles sobre o ocorrido. As justificativas foram as mesmas de outras situações parecidas, eles disseram que o colega estava implicando também, e que ele também coloca apelido neles. Conversei com os/as alunos/as e expliquei a diferença entre *bullying* e racismo, dizendo que ao chamar uma pessoa negra de macaco, eles estavam relacionando uma pessoa a um animal, ou seja, relegando o colega a uma situação de inferioridade devido a sua cor. Solicitei que os mesmos pedissem desculpas ao colega, o que foi feito prontamente pelo grupo. (DIÁRIO DE CAMPO, 25/09/2019).

Essa poderia ser mais uma situação de racismo na escola como outras já vivenciadas, mas o fato de esse aluno ter buscado proteção contra o racismo num abraço foi algo tocante que nos motivou a buscar ações concretas para a erradicação de situações como essas do cotidiano escolar, pois temos ciência que um simples pedido de desculpas não resolve o problema.

Nas outras situações parecidas chamávamos atenção dos/as alunos/as envolvidos/as, ou mesmo nos silenciávamos, isso por não termos ideia do papel docente diante do enfrentamento ao racismo. A partir de então, podemos entender de fato o significado da fala da ativista negra, filósofa e professora norte-americana Angela Davis (1983, p. 20): “Em uma sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista”.

É muito comum ouvir os/as colegas professores/as dizendo que não são racistas, mas será que entendem o que é ser antirracista? O que implica uma pedagogia antirracista? Como já

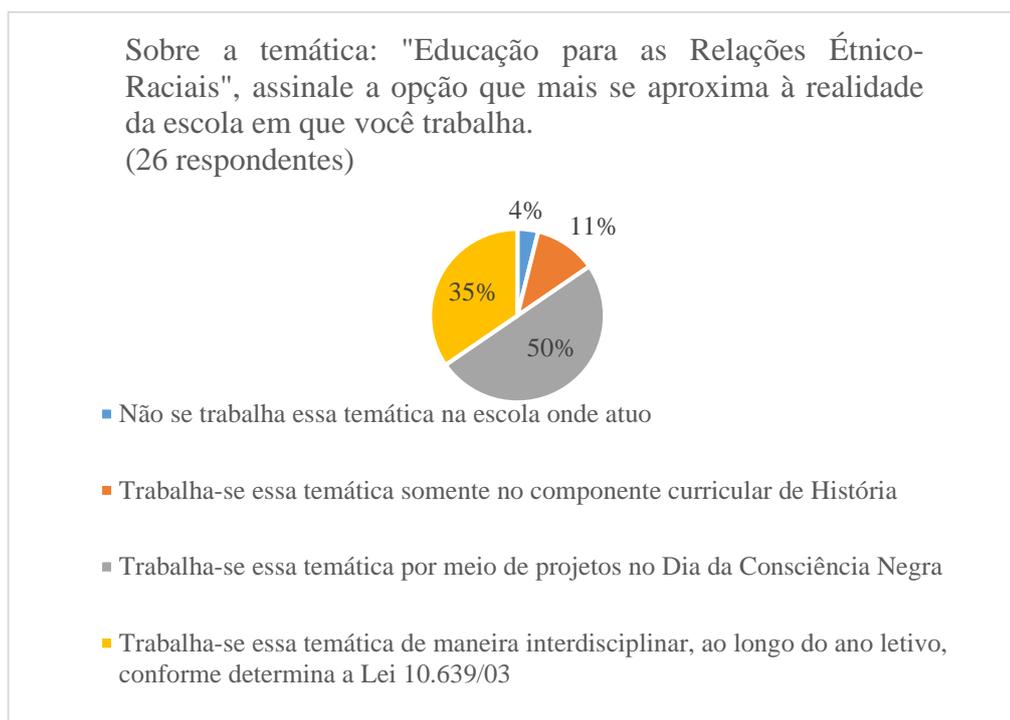
discutimos anteriormente, esse é um dos aspectos fundamentais no avanço para a implementação da Lei 10.639/2003. Assim, não basta dizermos que não somos racistas, mas sim o que estamos fazendo para combater o racismo. Segundo Ribeiro (2019, p. 14), “[...] a inação contribui para perpetuar a opressão”. A autora ainda afirma que é preciso perceber-se criticamente e questionar o sistema de opressão racial.

A capacidade desse sistema de passar despercebido, mesmo estando em todos os lugares, é intrínseca a ele. Acordar para os privilégios que certos grupos sociais têm e praticar pequenos exercícios de percepção pode transformar situações de violência que antes do processo de conscientização não seriam questionadas (RIBEIRO, 2019, p. 107).

Esses pequenos exercícios de percepção citados pela autora são ações diárias que devem ser adotadas pelos/as professores/as em sua prática docente. Isso implica mudança de pensamento e postura, em um não silenciamento diante de situações de racismo, em desconstruir olhares e falas preconceituosas, também em fazer valer a Lei 10.639/2003, incluindo em seus planos de ensino conteúdos que abordem a história e cultura afro-brasileira e africana e desenvolvê-los em suas aulas.

A fim de problematizarmos essa questão, voltemos aos dados produzidos a partir da aplicação do questionário. Os/as respondentes foram unânimes ao afirmar que sabem da existência da Lei 10.639/2003. Mas ao solicitarmos para que assinalassem a opção mais próxima à realidade da sua escola, quando pensam na temática de ERER, obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 5 – Como a temática de ERER é abordada na escola



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

O gráfico demonstra que na percepção da maioria dos/as professores/as a temática não é abordada conforme as Diretrizes da Lei 10.639/2003. Ainda é comum que os/as docentes pensem estar cumprindo a legislação somente com projetos realizados no Dia da Consciência Negra, e pelo que vimos no gráfico é o que mais tem ocorrido nas duas escolas pesquisadas. Gomes e Munanga (2008, p. 143) advertem sobre o risco de incorrerem nesse tipo de ação.

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico cultural é preciso que os (as) educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifesta na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade.

Diante disso, restringir a temática de ERER somente a projetos referentes ao Dia da Consciência Negra é um equívoco, assim como ser trabalhada apenas no componente curricular de História. Concordamos com a autora quando diz que o trabalho docente na perspectiva da educação das relações étnico-raciais requer ir além dos conteúdos. É preciso que essa temática faça parte do cotidiano escolar, do PDI às atividades desenvolvidas por cada professor/a. Gomes (2012a)

ainda complementa que isso depende do enraizamento da temática e da Lei 10.639/2003 na escola, e isso diz respeito também à gestão escolar e à gestão do sistema de ensino.

Assim chegamos ao ponto da formação inicial e continuada sobre EREER. Quando perguntamos aos/às professores/as quanto a esse aspecto, 65% (sessenta e cinco por cento) dos/as respondentes afirmaram que tiveram contato com a temática durante a formação inicial. Mas somente 27% (vinte e sete por cento) informaram que participaram de alguma formação sobre a temática, após ingressarem na profissão. Alguns/as professores/as citaram as formações que participaram: “Curso de extensão”, “A cor da cultura em 2013”, “Relações Étnico-Raciais”, “Diversidade Cultural e Étnica, em 2012”, “Palestra sobre Interracionalidade (?)”<sup>25</sup>, no ano de 2013 em Vitória-ES”, “UFES”. Lembrando que esse questionário foi aplicado antes da realização do Minicurso em parceria com o NEAB/UFES.

Como constatamos, o percentual de professores/as que participou de algum momento de formação continuada sobre EREER é muito baixo. Esses dados corroboram o que apuramos na SEMED e demonstram a insuficiência de formações sobre essa temática no município. Tal realidade está muito distante do previsto no PME, que seria garantir a todos/as os/as profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

A fim de confrontar esses dados, trazemos as percepções das professoras participantes/colaboradoras da pesquisa referente à importância da formação docente sobre EREER.

**Pesquisadora:** Vocês acham que se o professor participasse de mais formações, focadas nessas questões raciais poderia contribuir para o seu processo identitário de alguma forma para o combate ao racismo? Para vocês qual o peso que a formação tem nesse processo?

**Professora Poá:** Olha eu acredito que mudaria muita coisa, se fosse uma coisa não só teórica. Como por exemplo, a gente foi lá no Museu do Negro em Vitória. Foi excelente! Outra coisa: valorizar a ancestralidade, ouvir pessoas mais velhas, que conhecem muitas histórias. Valorizar a cultura, a trança afro, a valorização da beleza afro, isso tudo no chão da escola faria a diferença. Porque se você colocar a teoria com prática funciona, se for só a teoria não adianta. São palavras jogadas ao vento, na minha forma de ver.

**Professora Floral:** É muito importante ter formação e não é só fazer uma vez que ficar no esquecimento não, só para cumprir papel. Eu vejo que tem que ser constante,

---

<sup>25</sup> Termo usado por um dos professores entrevistados.

e tem que ser aplicado mesmo! Não adianta só a gente ir lá estudar, ou em casa mesmo e depois ficar só para gente, né. A gente tem que colocar em ação (DIÁRIO DE CAMPO, 02/03/2021).

Percebemos que as professoras reconhecem a importância da formação contínua sobre ERER. Gomes (2003b) afirma que a formação docente, sobretudo a que vise à diversidade, deveria considerar também a forma com que os/as professores/as se formam no cotidiano escolar. A autora também enfatiza que é necessário observar se há interferência de outros espaços formadores na sua competência profissional e pedagógica, quais temáticas sociais e culturais são omitidas, não são discutidas ou simplesmente não são consideradas importantes para a sua formação profissional e para o processo educacional dos/as discentes. E ainda indaga se a questão racial está incluída nessas temáticas omitidas ou silenciadas.

Percebemos que os aspectos evidenciados pela autora acontecem em uma das escolas pesquisadas. Durante a entrevista com a professora Poá, que trabalha com o componente curricular de Ensino Religioso na Escola Seda, ao ser perguntada sobre como a cultura afro-brasileira e africana é abordada durante suas aulas e como as discussões sobre o racismo permeiam suas práticas pedagógicas, a docente fez o seguinte relato:

Geralmente, no início do ano a gente fala muito sobre diversidade religiosa, e falando sobre diversidade religiosa a gente entra muito nessa questão do negro, da colonização, vai muito para o lado da história do Brasil e também Mundial, porque é isso não é uma coisa só no Brasil. A gente tenta, mais no meio do ano, introduzir alguma coisa quando a gente fala, ou falava, pois, a partir de agora não vai falar tanto mais, sobre as religiões afro. E no fim do ano a gente também fala sobre cultura, sobre essa herança né, que a gente tem desses povos que são nossos irmãos. Então, hoje também a gente tem que lembrar que a gente não vive um retrocesso só no Brasil, a gente vive um retrocesso mundial, onde a gente tá podado em todas as formas para você trabalhar, principalmente o Ensino Religioso. Hoje a gente tem o Ensino Religioso, porém não dá aula sobre religião, é mais valores e ética. A partir desse ano então, é muito triste. Tanto que eu tô fazendo a segunda graduação de Ciências da Religião, pois me encanto com Ensino Religioso, para mim ele é muito importante para a formação humana. Porém a gente tem que colocar o pé para trás, porque existe toda uma dinâmica que não tem interesse (DIÁRIO DE CAMPO, 02/03/2021).

Pedimos à professora que nos explicasse melhor o que ela quis dizer com “hoje a gente tem o Ensino Religioso, porém não dá aula sobre religião, é mais valores e ética”. Poá então respondeu:

Porque a questão do Ensino Religioso é muito delicada, entendeu? As leis que regem, a Constituição Federal, as diretrizes de base, né? A gente tem todo um respaldo, porém quando você vai para escola, para o chão da escola, a gente tem os pais que geralmente não querem que seu filho tenha outro tipo de conhecimento em relação à religião, só quer a religião deles ou nenhuma. Então, é uma ou duas pessoas, também quero deixar bem claro que não é muita gente. Porém, querendo ou não, isso incomoda muita gente, a gestão da escola e a gestão da secretaria. Então a gente fica... eu passei um momento muito difícil semana passada, eu tive que reformular o plano de ensino em relação a

isso. Então a partir desse ano eu vou falar sobre ética e valores, sob orientação da direção e da pedagoga, seguindo o que veio lá da secretaria. Então não adianta colocar uma venda os olhos, fechar os olhos para as coisas. Lógico que dentro do meu contexto, como professora, eu vou falar. Só que de forma assim: Como o sagrado é importante na nossa vida... como é importante a peregrinação, você encontrar um caminho, essa coisa toda.... Então, assim, principalmente para o nono ano, eles vão ficar muito deficitários, é no nono ano que a gente começa a trabalhar muitas questões que depois eles vão ver em filosofia. Porém também, você sabe que a filosofia foi tirada... ensino médio, só tem primeiro e segundo ano. Então é um retrocesso, no qual a gente tem que se adequar. Não adianta ficar triste, ficar deprimida, parar de estudar, não! O problema não é comigo, o problema é geral. A gente vive num mundo que tá andando para trás, parece que a humanidade caminhou, caminhou, agora tá andando para trás (DIÁRIO DE CAMPO, 02/03/2021).

A presença do Ensino Religioso na BNCC tem sido motivo de muitas tensões. Até dezembro de 2017, esse componente curricular ainda não tinha uma diretriz curricular oficial, conforme narra Freitas (2021). Apesar de ter sido reinserido na última versão da BNCC, a autora afirma que o Ensino Religioso continua imbricado num campo político de pressão e poder. Diante disso, acreditamos que a dificuldade relatada pela professora Poá é muito comum nas escolas brasileiras.

Entendemos que a professora denuncia os retrocessos que a educação vem sofrendo nos últimos anos no Brasil, a extinção da SECADI foi um deles. Essa Secretaria foi responsável, por exemplo, pela elaboração do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, um dos marcos legais no processo de implementação da Lei 10.639/2003.

A SECADI também apoiou a pesquisa para identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da Lei 10.639/2003, que resultou no livro *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*, organizado por Gomes (2012a). Nele encontramos recomendações aos/às gestores/as para promoverem “[...] debates sobre a diversidade religiosa com a participação da escola, comunidade, movimentos sociais, movimento negro e grupos religiosos, a fim de construir ações que visem à superação da intolerância religiosa e à garantia do caráter laico da escola pública” (OLIVEIRA et al, 2012, p. 368).

Percebemos no caso exposto pela professora Poá que as recomendações não estão sendo observadas, já que a docente teve que readequar seu plano de ensino, devido aos questionamentos de alguns pais sobre a abordagem da diversidade cultural, religiosa e étnica

em suas aulas planejadas que seguiam o Currículo do Espírito Santo, alinhado à BNCC. Segundo a professora, isso a impossibilita de falar sobre as religiões de matriz africana, bem como outras religiões diferentes do cristianismo.

O cenário atual revela o desmonte de políticas públicas instituídas com a finalidade de garantir o direito à diversidade étnico-racial, o qual faz parte do direito à educação. Como reflexo disso, as escolas têm sido alvos constantes de ações que visam tolher a liberdade de ensinar, garantida por lei.

Apesar disso, os estudos de Freitas (2021, p. 474) apontam que um novo cenário se descortina, pois o componente curricular de Ensino Religioso preconiza “compreender e descrever o conhecimento religioso na perspectiva do respeito e reconhecimento das alteridades dos/as estudantes, sejam eles/elas religiosos ou não”. Sendo assim, concordamos com a autora que a formação de professores/as é uma condição essencial para oferecer aos/às docentes conhecimento teórico e metodológico para exercitar sua docência em uma perspectiva laica, que garanta uma abordagem pedagógica isenta de preconceitos e proselitismos.

Perguntamos ainda à professora Poá se diante disso ela sente medo, a resposta foi que não. Mas enfatizou que a escola precisa apoiar aos/às professores/as, para que esses/as não assumam sozinhos/as as implicações de suas práticas pedagógicas. Lembrou também que recentemente passou por problemas sérios de saúde, e todas essas questões mexem muito com seu emocional, por isso prefere acatar as decisões da escola para não ter problemas.

Porque querendo ou não, a gente tá dentro de um esquema, aonde você tem que rezar a cartilha, é na sua família, na sociedade, na escola. Para quê que eu vou ficar dando murro em ponta de faca? Isso não dá certo! Eu tenho 58 anos, a gente não vai resolver o problema do mundo. Eu posso resolver o problema da minha sala, então que que a gente pode fazer? Quer dizer da minha sala não, das 20 turmas que eu tenho. Então que posso fazer? É fazer, mais ou menos, como os negros fizeram quando foram trazidos aqui pro Brasil: a gente tem que adorar a Nossa Senhora? Então vamos adorar Nossa Senhora através de Iemanjá. É mais ou menos isso que eu penso, você tem que ter aquele jogo de cintura, falar um pouco, mas não fala muito [...] Esse é maior desafio para mim, porque eu gostaria realmente de fazer um trabalho profundo, só que a gente sente, não em relação aos alunos, mas em relação a toda uma situação de gestão, que a gente fica podado mesmo, não tem muito o que fazer (DIÁRIO DE CAMPO, 02/03/2021).

Diante disso, consideramos que a professora sente medo sim, mas prefere não falar sobre o assunto. Freire e Shor (1986) falam que o medo é uma presença palpável que ronda os/as professores/as que acreditam em uma educação libertadora, porém a maioria não fala abertamente sobre ele. Segundo os autores, na medida em que reconhecemos que, enquanto

educadores/as, somos sujeitos/as políticos/as, também entendemos melhor as razões pelas quais temos medo, porque começamos a antever as consequências desse tipo de ensino.

Pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do estudante necessariamente trabalha contra alguns mitos, que nos deformam. Esses mitos deformadores vêm da ideologia dominante na sociedade. Ao contestar esses mitos, também contestamos o poder dominante. Quando começamos a nos sentir envolvidos por medos concretos, tais como o de perder o emprego, [...] ou o medo de perder, pouco a pouco, a credibilidade na profissão – quando vemos todas essas coisas, temos que acrescentar outras clarificações às clarificações originais de nossos sonhos políticos. Devemos estabelecer certos limites para o nosso medo (FREIRE; SHOR, 1986, p. 39).

A fim de elucidarmos essa questão exposta pela professora Poá, buscamos mais informações com o setor pedagógico da escola. Durante a conversa, uma das pedagogas nos relatou que devido às reclamações recebidas de algumas famílias de estudantes, alegando que as aulas de Ensino Religioso abordavam sobre religiões diferentes do cristianismo, a escola buscou orientações junto à SEMED, e resolveu adaptar o plano de ensino do componente curricular, de forma que não fossem abordados temas muito específicos sobre diversidade religiosa, mas que as aulas enfocassem valores e ética.

A pedagoga deixou explícito que essa é uma ação para evitar desentendimentos com as famílias, mas admite a dificuldade encontrada pela escola em adaptar-se à organização curricular de Ensino Religioso proposta pela SEDU. Disse ainda que, em outros componentes curriculares, como História, não vê problemas de esses “temas polêmicos” serem abordados.

Já a pedagoga da SEMED, ao ser questionada sobre o assunto, disse que orientou a professora a abordar em suas aulas todas as religiões que existem, mas que não fossem enfatizadas questões específicas de cada uma delas. E que a escola deveria informar aos pais que os temas tratados no componente curricular de Ensino Religioso estão de acordo com a BNCC.

Todas essas considerações revelam que há má compreensão por parte da família no tocante aos objetivos do componente curricular de Ensino Religioso, e dificuldade da escola em seguir o que determinam as diretrizes curriculares. Isso posto, acreditamos que os momentos formativos sobre ERER também precisam ser direcionados às famílias.

Outro aspecto observado é que a cultura hegemônica cristã ocidental, cristalizada em nossa sociedade, tem feito a escola recuar diante de situações como essa. Esse aspecto ficou evidente nesta fala da professora Poá:

É muito complexa essa questão de ideologias, a gente é criado dentro de um sistema. Quando a gente vê um professor de História (eu sei que a gente também tem que respeitar o lado diferente do pensamento) falar que o povo afro não tem cultura, não tem nada para ensinar, é uma coisa que deixa a gente meio impactado. Então quando eu ouvi isso dentro da sala dos professores, eu fiquei depois me questionando o porquê que essa pessoa como professor de História tinha essa visão ideológica. Aí depois até tava lendo umas coisas, porque a gente tem que tá sempre estudando, né? Aí eu me liguei que era a questão do embranquecimento, né? Que houve na nossa história e a negação mesmo dessa questão toda, então, esse professor e vários outros, que a gente sabe que tem, ele foi criado e depois ele foi reafirmado, no que a gente vive hoje, que é uma ideologia de branco. Tanto que nosso país é isso hoje, não só de branco, de católico e evangélico também, essas duas religiões. Então, assim... a gente percebe que por mais que você estuda, por mais que você conheça a coisa, você vai interpretar aquilo de acordo com que você tem nas suas raízes (DIÁRIO DE CAMPO, 02/03/2021).

Entendemos que a professora estava se referindo à branquitude e ao branqueamento já discutidos neste texto à luz de Bento (2002). Ao expor essa situação, a professora demonstra compreensão ao que a autora diz sobre como os entrelaçamentos da dimensão subjetiva das relações raciais, com outras mais concretas e objetivas, podem funcionar como potencializadores da reprodução do racismo. Bento (2002, p. 30) ainda afirma que “o olhar do europeu transformou os não-europeus em um diferente e muitas vezes ameaçador Outro. Este Outro, construído pelo europeu, tem muito mais a ver com o europeu do que consigo próprio”.

Seguindo nossas conversas com as professoras participantes/colaboradoras da pesquisa sobre como a temática de ERER é abordada em suas práticas, dialogamos também com a professora Floral, que trabalha com o componente curricular de Língua Portuguesa na Escola Seda. Perguntamos à professora como tem sido o seu trabalho nesse sentido, ao que respondeu:

Eu procuro trabalhar de forma contextualizada, dentro de textos. Não é sempre, mas de vez em quando trabalho alguns textos e quando surge alguma coisa, algum desentendimento na sala, qualquer coisinha que surge, então eu aproveito o momento também para estar abordando, falando sobre o tema (DIÁRIO DE CAMPO, 02/03/2021).

Ao ser perguntada se trabalha a temática étnico-racial dentro da literatura, a professora respondeu que não. Lembrada pela docente Poá, que acompanhava o diálogo, a professora relatou que trabalharam de forma interdisciplinar o poema *Navio Negreiro*, de Castro Alves.

Problematizamos essa questão com as professoras, dizendo que em alguns casos não se trabalha muito a literatura afro-brasileira e africana com os/as alunos/as; quando se trabalha, geralmente a população negra aparece como escravizada. Assim, afirmamos a importância de observarmos como o/a negro/a aparece dentro das obras literárias trabalhadas em sala de aula. A questão não é simplesmente se a cultura afro-brasileira e africana é tratada em sala, mas como tem sido

trabalhada. Sobre isso, a professora Floral afirmou que acha necessário ampliar o acervo da biblioteca da escola – o qual, segundo ela, é paupérrimo no tocante à temática.

Já a professora Xadrez afirmou que devido à sobrecarga do/a professor/a, este/a acaba deixando de trabalhar a temática adequadamente.

Às vezes você tem outras coisas para trabalhar e as vezes tem aquele conteúdo todinho ‘pra’ dar conta durante o ano e acontece muito isso daí. Acaba trabalhando outras datas comemorativas, igual eu vi a experiência que tive no ano passado, em ter que dar conta daquele conteúdo todinho, então ficava meio corrido (DIÁRIO DE CAMPO, 11/03/2021).

A professora se refere à suspensão das aulas presenciais durante o ano de 2020, em função da pandemia da Covid-19. Concordamos com a professora que, realmente, os/as professores/as se depararam com uma sobrecarga ainda maior, durante esse período de aulas remotas, porém isso não justifica a ausência de práticas referentes à ERER. Na verdade, a fala da professora expõe o distanciamento que há entre a teoria e a prática. Muitos/as professores/as reconhecem a importância de se trabalhar a temática em suas aulas, mas por alguma razão não o fazem.

Acreditamos que isso se deve, além dos pontos já mencionados, à hierarquização a que são acondicionados os conteúdos. Ao adaptarem seus planos de ensino às diretrizes curriculares adotadas pela rede de ensino, os/as professores/as precisam fazer escolhas. Assim, influenciados por uma perspectiva eurocêntrica, optam por conteúdos relacionados à história europeia em detrimento à africana.

Segundo Gomes (2012c), é necessário a construção de um currículo intercultural. É preciso também indagar o lugar da diversidade nos discursos e práticas curriculares e o peso das diferenças na relação entre currículo e poder.

O trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (GOMES, 2012c, p. 106).

Ao serem questionadas se na elaboração do plano de ensino das áreas em que atuam há algum tipo de predileção por temas, excluindo os relacionados à cultura afro-brasileira e africana, havendo assim uma hierarquização do conhecimento, as professoras Poá e Floral responderam:

**Professora Poá:** Sim, eu acredito que a questão da discriminação e dessa questão toda do negro é muito difícil trabalhar, como a questão da religiosidade não é muito bem

aceito, a verdade é essa. Então você fica ali naquela zona de conforto, onde você não vai arranjar grande problema.

**Professora Floral:** Eu penso como a colega para evitar intrigas, evitar conversinhas... essas coisas, evitar problemas com os pais... essas coisas. A gente acaba se acomodando.

**Professora Poá:** A gente trabalha muito com temas transversais, que são todos importantes. Porém sempre tem que classificar algum, determinar o que vai trabalhar. Então dessa forma a gente acaba fazendo isso [...] A hierarquização quem faz sou eu.

**Professora Floral:** Mas eu não vejo assim que esse conteúdo é mais importante e esse é menos importante. Para mim todos são importantes, todos devem ser trabalhados. Na minha área os conteúdos são interligados, os que as vezes não optamos em trabalhar não tem relação com a cultura afro-brasileira. A não ser dentro de literatura, que é diferente (DIÁRIO DE CAMPO, 02/03/2021).

Captamos essa situação exposta pelas professoras durante um planejamento por área, em que estavam reunidos/as os/as professores/as de História da Escola Seda. Naquele momento, um professor disse que seria possível suprimir o capítulo do livro do sétimo ano sobre a África na Modernidade, alegando ser mais importante estudar os processos históricos ocorridos na Europa, visto que fundamentam os sistemas político-econômicos adotados pela maioria dos países atualmente.

Ao ser interpelado sobre esse tipo de opinião, o professor reafirmou que a Europa é o berço da civilização ocidental e que lá surgiram os principais filósofos que a humanidade conheceu. Fica explícita nessa afirmação a ideia de *racismo epistêmico*, termo usado pelo sociólogo Ramón Grosfoguel, ao se referir sobre a desqualificação de “outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo” (GROSFOGUEL, 2016, p. 25).

O posicionamento do professor exemplifica a questão levantada por Grosfoguel (2016) sobre a possibilidade de uns poucos homens da Europa Ocidental alcançarem um privilégio epistêmico, ao ponto de que hoje se considere o seu conhecimento superior ao resto do mundo. O autor argumenta que esse privilégio foi construído às custas do genocídio/epistemicídios dos/as sujeitos/as coloniais resultantes do projeto colonial e patriarcal do século XVI.

Ao refletir sobre essa hegemonia epistemológica da modernidade europeia, Oliveira (2018, p. 48, grifo do autor) destaca ainda outro conceito:

[...] Quijano fala também da colonialidade do saber, entendida como a repressão de outras formas não europeias de produção do conhecimento, que negam o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a uma ‘outra raça’.

Mas como superar esse tipo de perspectiva? A resposta para esse questionamento estaria na proposta de Giroux (1999), isto é, descentralizar o *cânone*<sup>26</sup>. Segundo o autor, os cursos de formação de professores/as ainda permanecem impregnados de uma ideologia dominante, que ajuda a reproduzir as desigualdades sociais. Acrescenta que a cultura e o conhecimento popular devem ser a base para o currículo em uma perspectiva emancipatória, entendendo-o como campo de política cultural.

Os professores precisam usar uma pedagogia que proporcione um conhecimento mais dialético de suas próprias políticas e valores; precisam destruir as fronteiras pedagógicas que os silenciam em nome do rigor metodológico ou de absolutos pedagógicos; mais importante, precisam desenvolver um discurso sensível ao poder que lhes permita abrir suas interações com os discursos de vários Outros, para que suas salas de aula possam lidar com – em vez de negar – as posições e experiências múltiplas que permitem a eles e aos alunos se expressarem e com muitas vozes complexas e diferentes (GIROUX, 1999, p. 165).

Sendo assim, entendemos que os planos de ensino elaborados pelos/as professores/as precisam ser repensados sob uma ótica emancipadora, que levem em consideração as vozes de diferentes sujeitos/as, mas isso perpassa por uma educação decolonial.

Retomando a discussão iniciada no capítulo 3, sobre o conceito de educação decolonial defendido por Oliveira (2018), é preciso que se construa uma noção e uma concepção pedagógica que se projete muito além dos processos de ensino e transmissão de saber. Uma pedagogia concebida como política cultural, que promova a interação entre os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, além de questionar a hegemonia de um e a invisibilidade do outro.

Confirmamos assim a necessidade de políticas públicas municipais para formação docente no tocante à EREER, além da mobilização e conscientização docente sobre a adequação de suas práticas, a fim de que atendam à Lei 10.639/2003. É válido lembrar o que determina o artigo 5º da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que fixou Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais:

---

<sup>26</sup> Analisando etimologicamente a palavra “cânone”, constatamos que o termo vem do latim *canón, ònis*, cujo significado é lei, regra, medida.

Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2004b).

Constatamos aqui a responsabilidade do poder público em implementar a Lei 10.639/2003. Porém, como afirmam Gomes e Silva (2018, p. 28),

O trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da intuição de cada um. Ele deve ser uma competência político pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros, tanto na escola quanto na vida cotidiana.

Sendo assim, para que a efetivação da legislação aconteça, é necessário o envolvimento de todos/as. Diante da análise da condição desse processo no município de São Gabriel da Palha/ES, não podemos deixar de considerar que essa é uma ação complexa e permeada por desafios e tensões, considerando que no município a Lei 10.639/2003 foi somente implantada, quando já deveria ter sido implementada. O problema não se resolverá apenas com formação continuada dos/as professores/as que atuam na rede municipal de educação. Mas é certo que esta tem um papel fundamental na constituição de uma identidade docente que respeite à diversidade.

Acreditando nisso, promovemos um minicurso em parceria com o NEAB/UFES, a fim de fomentar a sensibilização em relação à temática étnico-racial, seguindo um dos objetivos propostos no início deste estudo. Os resultados dessa formação apresentaremos a seguir.

#### 6.4 FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: MINICURSO EDUCAÇÃO DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO BÁSICO

Para ampliar nossa colcha, costuramos um novo retalho: o minicurso *Educação de Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico*. Como já informamos anteriormente, promover um momento formativo que pudesse sensibilizar os/as professores/as, despertando o interesse deles/as pela temática de ERER, era um dos objetivos iniciais deste estudo. Após constatarmos a pouca incidência de formações sobre ERER oferecidas pela SEMED nos últimos anos, e por meio dos

diálogos com os/as professores/as das duas escolas pesquisadas, surge a ideia da realização dessa formação.

Para isso, considera-se que uma das ações primordiais estabelecidas pelo Plano Nacional de Implementação de EREER para os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros é a colaboração com a formação inicial e continuada de professores/as em Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CP n° 01/2004, no Parecer CNE/CP n° 03/2004 e na Lei n° 10.639/03.

Com base nos princípios sobre os quais a Educação das Relações Étnico-Raciais deve ser conduzida, a saber: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações” (BRASIL, 2004b, p. 17), Silva (2007) afirma que a EREER tem como alvo a formação de homens e mulheres empenhados/as em promover a igualdade dos direitos “de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais”, segundo a autora:

Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (SILVA, 2007, p. 490).

Diante disso, aproveitamos que o NEAB/UFES estava promovendo o XI Seminário Nacional de Educação das Relações Étnico-Raciais Brasileiras: Territórios Educativos e Lutas Antirracistas, que aconteceria de forma virtual durante o mês de novembro de 2020, para solicitar que em sua programação fosse incluído um momento de formação destinado aos/as professores/as da Rede Municipal de São Gabriel da Palha/ES, mas que também pudesse ser compartilhado com pessoas de outras localidades, visto que seminário é um evento nacional.

Como já informamos, em articulação com o Grupo de Pesquisa Educação para as Relações Étnico-Raciais e Identidades Afro-brasileiras/UFES (DGP/CNPq), coordenado pela Profa. Dra. Cleyde Rodrigues de Amorim, conseguimos montar toda estrutura do minicurso, ementa, objetivos e a programação. Para isso, contamos diretamente com a ajuda das colegas pesquisadoras: Ione Aparecida Duarte Santos Dias, Noélia da Silva Miranda de Araújo e Yamília de Paula Siqueira, que foram as ministrantes dos encontros juntamente com a professora Cleyde.

Dialogamos com a professora/formadora contratada pela SEMED de São Gabriel da Palha em 2020, e conseguimos incluir o minicurso no Plano de Formação do mês de novembro. Os 4 (quatro) encontros realizados ocorreram de forma virtual pela plataforma do Google Meet<sup>27</sup>. Formações na modalidade de ensino a distância têm sido comuns neste contexto de pandemia, porém é um grande desafio. Sem a possibilidade do contato físico, do olho no olho, nossas ações ficaram limitadas. Não houve a oportunidade de realização de oficinas com práticas pedagógicas a serem desenvolvidas pelos/as professores/as no âmbito da temática de EREER na sala de aula. Mesmo assim, conseguimos realizar todos os encontros propostos.

O minicurso apresentou como ementa o estudo das relações étnico-raciais, assim como a reflexão sobre as políticas públicas na educação brasileira voltadas para EREER e a discussão de ações educativas de combate ao racismo e promoção da igualdade social, fortalecendo a cidadania e a equidade de direitos.

Dessa forma, procuramos apresentar subsídios para a discussão sobre as relações étnico-raciais brasileiras a partir da história e cultura africana e afro-brasileira, com recursos teóricos e empíricos que possam ser utilizados na educação básica, em cumprimento à Lei 10.639/2003. Também discutimos sobre práticas racistas na escola e sobre as manifestações culturais das populações tradicionais de matriz africana, com intuito de valorizar a cultura afro-brasileira nacional e regional.

Procuramos também subsidiar práticas pedagógicas com vistas à valorização da diversidade racial brasileira e ao combate à intolerância, ao racismo e ao racismo religioso. Num dos encontros discutimos a estética negra na escola, desconstruindo estereótipos, preconceitos e valorizando diferentes saberes e corporeidades. Os encontros aconteceram conforme o seguinte cronograma exposto no Quadro 5:

---

<sup>27</sup> O Google Meet é um aplicativo de videoconferência desenvolvido pelo Google.

Quadro 5 – Cronograma do Minicurso “Educação de Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico”

Nº	DATA	HORÁRIO	TEMA	MINISTRANTE
1º	17/11	14h às 16h	“Relações étnico-raciais: desconstruindo práticas racistas e preconceituosas na escola”.	Ma. Ione Aparecida Duarte Santos Dias – Mestra em Educação pelo PPGMPE/UFES, Professora da SEME/CARIACICA, pesquisadora do NEAB/UFES.
2º	19/11	14h às 16h	Povos tradicionais de matriz africana: cultura e religiosidade”.	Dra. Cleyde Rodrigues Amorim – Antropóloga, pesquisadora e docente do DEPS – PPGMPE/UFES e NEAB/UFES
3º	24/11	14h às 16h	“Corporeidade e infâncias: reflexões a partir da Lei nº 10.639/2003”	Noélia da Silva Miranda de Araújo – Mestranda em Educação pelo PPGMPE/UFES e Professora da SEME de Vitória, pesquisadora do NEAB/UFES.
4º	26/11	14h às 16h	“Práticas pedagógicas para a Educação Básica, no âmbito da Lei no 10.639/2003”	Ma. Yamília de Paula Siqueira – Mestra em Educação pelo PPGMPE/UFES e Professora na SEDU, pesquisadora do NEAB/UFES.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

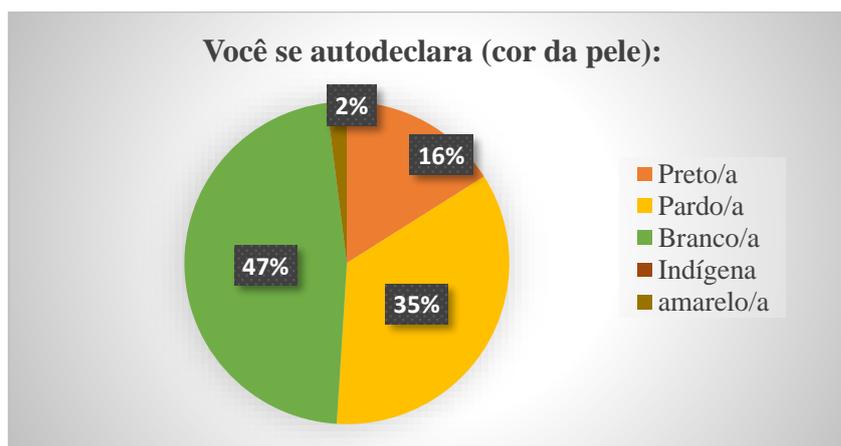
Partindo do princípio de que a discussão sobre ERER é de responsabilidade de todos/as cidadãos/ãs, principalmente dos/as professores/as da educação básica, visto que a Lei 10.639/2003 alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as Diretrizes de Bases da Educação Nacional, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira não pode ficar restrito somente à população negra.

Pensando nisso, oportunizamos a formação para os/as professores/as de todos os segmentos da educação básica. A princípio, inscreveram-se 45 (quarenta e cinco) professores/as da Rede Municipal de São Gabriel da Palha e 38 (trinta e oito) professores/as de outras localidades do estado. Dos/as 83 (oitenta e três) inscritos/as, 52% (cinquenta e dois por cento) afirmaram nunca terem participado de nenhuma formação sobre ERER. Esse dado nos chama atenção, tendo em vista todo o tempo decorrido desde a promulgação da Lei 10.639 em 2003.

Já naquela época, Gomes (2003b) dizia que o desafio de introduzir no campo da formação de professores/as os estudos sobre corpo, cultura e identidade negra estava posto. Porém, segundo a autora, restava entender que, mais do que um desafio, a discussão sobre as relações raciais e educação deveria ser vista como um dever, não só dos/as professores/as como também daqueles responsáveis pela formação docente. Os resultados desta pesquisa têm mostrado que os anseios da autora ainda permanecem, visto que metade dos/as inscritos/as no minicurso afirmaram nunca terem tido formação sobre a temática.

Outro dado que queremos destacar é quanto a cor/etnia dos que se inscreverem. 47% (quarenta e sete por cento) dos/as professores/as inscritos/as se autodeclararam brancos/as, enquanto 35% (trinta e cinco por cento) se autodeclararam pardos/as e 16% (dezesesseis por cento) pretos/as, conforme o Gráfico 6.

Gráfico 6 – Autodeclaração de cor/etnia dos/as inscritos/as no minicurso



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Esses dados nos instigam, pois, quando analisamos somente as informações referentes aos/as professores/as da SEMED de São Gabriel da Palha que participaram do minicurso, constatamos que o índice dos/as que se autodeclararam brancos/as subiu para 60% (sessenta por cento), enquanto os que se autodeclararam pretos/as caiu para 4% (quatro por cento).

Podemos levantar pelo menos duas hipóteses para tentarmos entender esses dados. Primeiro, considerando que a população de São Gabriel da Palha/ES não é majoritariamente branca, concluímos que muitos/as professores/as inscritos/as não assumiram o seu verdadeiro pertencimento étnico, assim como também ocorreu na aplicação do outro questionário aos/as professores/as das escolas Seda e Linho. Reforçando o que diz Gomes (1996, p.74), o processo de identificação se dá de diferentes formas em diferentes sujeitos/as.

Assim, como em outros processos identitários, a identidade racial se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividade e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo.

Percebemos mais um problema que a formação continuada sobre EREER poderia minimizar. Pois, ao estudarem sobre raça e identidade, os/as professores/as podem se conscientizar sobre

seu verdadeiro pertencimento racial, construindo assim uma identidade negra positiva, livre das visões hegemônicas cristalizadas pelo racismo.

Outra hipótese que poderíamos levantar sobre os dados citados é que o espaço da docência continua sendo pouco ocupado pela população negra. Se analisarmos os dados do Censo Escolar 2020, quanto ao perfil étnico dos/as professores/as da Rede Municipal de São Gabriel da Palha, verificaremos que apenas 3% (três por cento) se autodeclara preto/a.

A luta por ações afirmativas em reparação à ausência de negros/as nos espaços educativos tem se consolidado nos últimos anos, amparada em estudos que escancaram essa face do racismo estrutural brasileiro. Carvalho (2003) expôs o que ele chama de racismo acadêmico, ou seja, a exclusão racial que se instalou no meio acadêmico desde a consolidação das primeiras universidades públicas no Brasil.

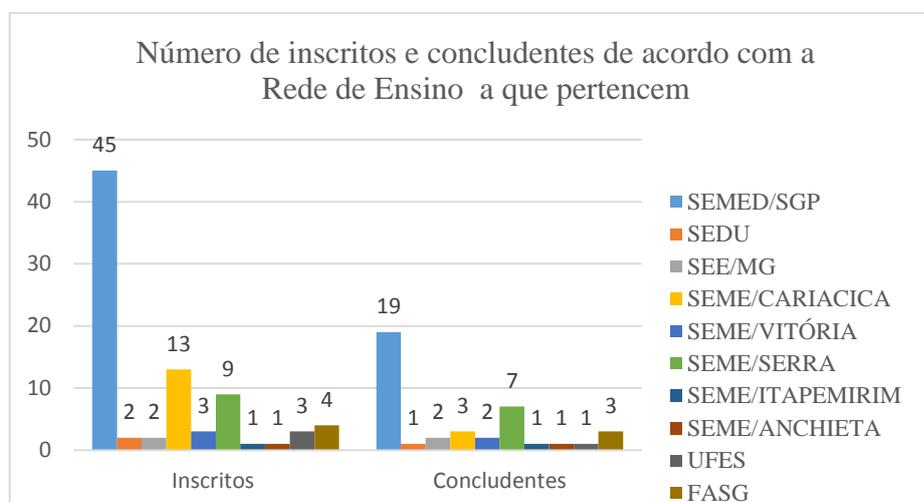
O autor defende que o mito da democracia racial, argumento utilizado por Gilberto Freyre, ampliou as barreiras que historicamente impediram a ascensão da população negra no Brasil.

Enquanto a população negra vivia na mais absoluta miséria e desamparo, com baixíssimos índices de escolaridade, moradia, saúde e emprego, Freyre insistia em que nenhuma raça era inferior a outra e por isso a nossa mestiçagem não era um problema e sim uma vantagem. Com esse argumento, ele conseguiu desviar inteiramente o debate da denúncia contra o racismo social imperante, que incidia concretamente sobre a dificuldade de ascensão dos negros (CARVALHO, 2003, p. 317).

Concordamos com o autor que o mito da democracia racial ao negar a existência do racismo tem camuflado e minimizado seus impactos. Assim, a luta por ações afirmativas tem buscado reparar esses danos, que repercutem também na ausência de professores/as negros/as na docência.

Continuando a análise dos dados produzidos a partir do minicurso, traçamos um paralelo entre os/as inscritos e os/as que concluíram o minicurso sobre a que redes de ensino pertenciam, conforme o Gráfico 7.

Gráfico 7 – Número de inscritos e concludentes do minicurso de acordo com a Rede de Ensino a que pertencem



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Apenas 40 professores/as finalizaram o minicurso, ou seja, um pouco menos da metade dos/as inscritos/as. Foi mantida também praticamente a mesma proporcionalidade de participantes de São Gabriel da Palha/ES e das outras localidades. Destacamos também que, do total que concluiu o minicurso, a maioria é formada por mulheres, cerca de 82% (oitenta e dois por cento).

Considerando que tivemos uma média de 26 (vinte e seis) presenças por encontro, podemos afirmar que a realização da formação foi permeada por tensões. Além da ausência de muitos/as cursistas, problemas de ordem técnica, como equívoco no envio do link da sala virtual, falta de conexão com internet, entre outros que foram evidenciados nas respostas ao questionário aplicado por meio de formulário eletrônico ao final dos encontros, com a intenção de avaliar o minicurso.

Obtivemos a devolutiva de 75% (setenta e cinco por cento) dos/as participantes. Dentre os comentários, destacamos a avaliação da Professora Xadrez, que evidencia a sobrecarga do/a professor/a como empecilho à formação continuada.

Um aspecto positivo para mim, foi poder ter tido a oportunidade de participar desse evento, espero que tenha outros em breve, o aspecto negativo foi o horário, prefiro que fosse noturna, o agito das outras pessoas da minha casa e o atendimento aos alunos prejudicaram um pouco meu foco no curso (PROFESSORA XADREZ).

Assim como a professora Xadrez, a maioria dos cursistas relatou que a formação foi muito positiva, sendo considerado um marco importante para os/as participantes. Alguns comentários

sinalizaram que a escassez de formações sobre EREER tem sido um dos entraves para a efetivação da Lei 10.639/2003 nas escolas.

A professora Poá também fez a sua avaliação do minicurso, destacando a importância da proposta, apesar dos problemas ocorridos.

Aspectos positivos: Muito bem-organizado. Os palestrantes excelentes com materiais riquíssimos, a troca de conhecimento, o aprendizado proporcionado.  
Aspectos negativos: A internet oscilando na minha casa, o link que passaram errado, o horário do curso não muito propício (PROFESSORA POÁ).

Em meio aos comentários surgiram proposições para ampliação do minicurso para outros/as professores/as por meio das Secretarias de Educação de outros municípios. Questionamos também sobre a relação da formação e a atuação profissional dos/as participantes, de forma geral eles/as responderam que percebem essa relação, uma vez que o tema deveria “estar enraizado em suas práticas”, disse um dos cursistas.

Sobre isso, a professora Floral afirmou que o minicurso mostrou como lidar com a diversidade existente em sala de aula e combater o racismo. Nesse mesmo sentido a professora Poá respondeu: “Esse minicurso foi muito importante para que eu possa ampliar os meus conhecimentos. Assim como, o acesso a subsídios e materiais para trabalhar esse tema que é tão importante para nossa vida e sociedade brasileira” (PROFESSORA POÁ).

Assim como as professoras, os/as demais participantes externaram a importância desse momento formativo, ampliando seus conhecimentos a respeito da Lei 10.639/2003, o que implica mudança de postura e dilatação de olhares e sustentação teórica para novas práticas pedagógicas. Segundo a professora Xadrez, o minicurso “contribui para um olhar mais amplo e criterioso sobre o tema estudado”.

Buscamos saber dos/as participantes em que aspectos o curso influenciou na percepção deles/as sobre o racismo no Brasil, ao passo que destacaram a relação do racismo ao modelo eurocêntrico, perpetuado e enraizado nas práticas cotidianas; demonstrando assim que é necessário discutir o racismo em sala de aula e desconstruir pensamentos racistas. A professora Floral lembrou do aspecto político do racismo e que a luta para a formação de novos cidadãos deve ser parte da educação.

A professora Poá destacou também a importância do conteúdo abordado durante os encontros.

O racismo no Brasil é sem dúvida uma ferida aberta que tão cedo não vai cicatrizar. A formação me influenciou no conhecimento sobre autores negros, livros e pessoas que estão produzindo matérias como a Noelia palestrante. Fiquei agraciada com todas as apresentações, que foi muito enriquecedora (PROFESSORA POÁ).

Diante dessas falas e das demais, concluímos que os objetivos propostos inicialmente para essa formação foram alcançados. Percebemos que os/as professores reconhecem a importância de se trabalhar a temática racial em sala de aula, frente aos constantes casos de os/as alunos/as negros/as têm sofrido racismo na escola, um ambiente que deveria ser acolhedor e livre dessas práticas.

Considerando sua natureza colaborativa, esta pesquisa tem nos possibilitado a articulação da teoria e prática, aproximando o conhecimento acadêmico aos/às professores/as que estão em sala de aula. Jesus, Vieira e Effgen (2014) afirmam que esse é um exercício de “corresponsabilização pela construção de outras possibilidades educativas”, pois adotamos a relação ação-reflexão-ação como eixo central dessa dinâmica de construção do conhecimento. Sendo assim, podemos considerar esse momento formativo como uma ação que surgiu a partir das reflexões que emergiram nas relações com os/as sujeitos/as desta pesquisa.

Percebemos que o minicurso possibilitou aos/às professores/as uma reflexão acerca da estrutura racista que rege a sociedade brasileira. Assim poderão desenvolver práticas de combate ao racismo, dentro e fora da escola, pois, ao serem questionados/as sobre a possibilidade de articular as discussões estabelecidas sobre a Lei 10.639/2003 ao currículo trabalhado em sala de aula, a maioria respondeu que após a realização da formação conseguem vislumbrar novas possibilidades de práticas pedagógicas antirracistas.

A professora Floral e outros/as professores/as destacaram a possibilidade de trabalhar a temática dentro dos gêneros textuais. Aumentando a representatividade negra com a maior seleção de escritores/as, artistas e personagens negros/as e tematizando diretamente a diversidade cultural, usando também os temas integradores. Já a professora Poá disse que pode articular as discussões sobre o racismo nos debates, rodas de conversa e outras atividades que valorizem o povo negro. Segundo ela, “nosso país é muito sincrético, e o negro está em todas as partes do nosso Brasil, sua influência aparece em nosso cotidiano. Só não é valorizado como deveria”.

Outros comentários demonstraram que os/as professores/as reconhecem a necessidade de inserção da temática étnico-racial como conteúdo essencial que atravessa o currículo em diversos momentos e disciplinas. Afirmam também que a falta de formação sobre ERER faz

com que a temática seja trabalhada somente em novembro, na passagem do Dia Nacional da Consciência Negra. Percebemos em algumas falas que a história e cultura africana e afro-brasileira e suas respectivas literaturas precisam ser trabalhadas durante todo o ano letivo, articulando-se a todos os componentes curriculares.

A professora Xadrez também deixou exposto que, ao apresentar o universo das culturas africanas e afro-brasileiras aos alunos e alunas, o/a professor/a oportuniza a ampliação do conhecimento e a conscientização quanto às relações raciais.

Apesar de a maioria dos/as respondentes afirmarem haver possibilidade de articular as discussões estabelecidas sobre a Lei 10.639/2003 ao currículo trabalhado em sala de aula, uma resposta manifestou a dificuldade, afirmando que isso só é feito no Dia da Consciência Negra. Silva (2007) diz que a tarefa de tratar dos processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira, é complexa, mas não impossível.

Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia a dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. E, para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar (SILVA, 2007, p. 493).

O pensamento da autora evidencia a responsabilidade de promover uma educação antirracista que recaia sobre os ombros de professores e professoras, em que não basta afirmar que não aceita o racismo ou que não é racista. Essa consciência precisa se materializar em ações antirracistas. Enquanto professores/as não podemos nos omitir, nos calar diante de casos de racismo, mesmo que estejam camuflados, portanto, além de termos sensibilidade, é preciso que nos movamos.

Isso nos remete à ética do amor, abordada por hooks (2006). A autora afirma que “no momento em que escolhemos amar, começamos a nos mover para a liberdade, a agir de maneiras que libertem a nós mesmas/os e a outrem” (HOOKS, 2006, p. 249). Cientes que todo processo de transformação exige ação, sabemos que, se quisermos mudar o *status quo*, é preciso enfrentar e superar os desafios.

Isso posto, seguimos para o último objetivo deste estudo: a elaboração de um produto educacional para subsidiar à Rede Municipal de Ensino de São Gabriel da Palha no

cumprimento da Lei 10.639/2003. Assim como uma colcha de retalhos, composta por pequenas partes, que juntas que têm sua funcionalidade, apresentaremos a seguir o *Plano de Formação Continuada de Professores/as sobre Educação das Relações Étnico-Raciais: Estratégias para uma Pedagogia antirracista*, construído a partir das múltiplas experiências durante esta pesquisa. Esperamos que o material contribua significativamente para mudanças no tocante à implementação da Lei no município.

## 7 ESTENDENDO A COLCHA DE RETALHOS: O PRODUTO EDUCACIONAL

*“Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias. [...]”*

*(Cris Pizziment)*

Após costurarmos tantos retalhos de diferentes cores e texturas, chegamos ao resultado do nosso trabalho. Todas as discussões sobre formação docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais tecidas até aqui se materializaram no *Plano de Formação Continuada de Professores/as sobre Educação das Relações Étnico-Raciais: Estratégias para uma Pedagogia antirracista* (APÊNDICE E), que foi produzido a partir das demandas dos/as sujeitos/as pesquisados/as e para o seu uso.

O produto educacional é um diferencial do mestrado profissional e isso o distingue do acadêmico. Tendo como foco uma intervenção concreta, o mestrado profissional não se restringe à produção de uma pesquisa teórica. Essa modalidade de pós-graduação *stricto-sensu* foi instituída pela Portaria nº 80/1998, a qual diz que a especificidade do mestrado profissional é articular “o ensino com a aplicação profissional” (BRASIL, 2013, p. 1). Mas somente a partir da Portaria Normativa nº 17/2009 do MEC os mestrados profissionais iniciam sua consolidação, e os primeiros cursos são aprovados e começam a funcionar no Brasil.

Para o/a professor/a pesquisador/a, essa modalidade de mestrado proporciona oportunidade de analisar criticamente a realidade na qual se insere e de propor alternativas de superação das condições. Segundo André e Princepe (2017, p. 106), “a pesquisa quando promove a reflexão crítica sobre a prática profissional em educação possibilita o desenvolvimento de indivíduos críticos e criativos”.

Outro aspecto observado durante esta pesquisa, como dito anteriormente, é a dialogicidade. Freire (1979) afirma que o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. Por se tratar de uma pesquisa-ação, a dialogicidade com os/as sujeitos/as pesquisados/as permeou este estudo. E foi a partir do diálogo com as professoras participantes/colaboradoras deste estudo, as quais expuseram a fragilidade da SEMED na formação docente sobre ERER, que surge a proposta da elaboração coletiva de um plano de formação específico sobre essa temática.

Infelizmente nosso trabalho ficou limitado devido ao contexto de pandemia, e não conseguimos envolver mais professores/as neste processo. Porém, as professoras participantes/colaboradoras da pesquisa contribuíram com sugestões de temas e de metodologia adotada no plano de formação.

O envolvimento delas na elaboração desse produto educacional comprova o que diz Freire (1979) sobre a conscientização levar o/a sujeito/a a tomar posse e a romper com uma determinada realidade. O autor diz que quanto mais o/a sujeito/a “refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (FREIRE, 1979, p. 19). Assim, percebemos que, ao longo deste estudo, as professoras participantes/colaboradoras foram se conscientizando da importância da formação sobre EREER no combate ao racismo e se dispuseram a contribuir de maneira efetiva para a transformação da realidade da educação no município de São Gabriel da Palha/ES.

*O Plano de Formação Continuada de Professores/as sobre Educação das Relações Étnico-Raciais: Estratégias para uma Pedagogia antirracista* foi pensado a partir dos princípios freirianos da Educação Libertadora, assim como este estudo. Por entendermos o caráter político que a educação possui, acreditamos que a formação docente é uma maneira de contribuir com a luta política e com a transformação da sociedade. Freire (1996, p. 28) chama isso de *politicidade*.

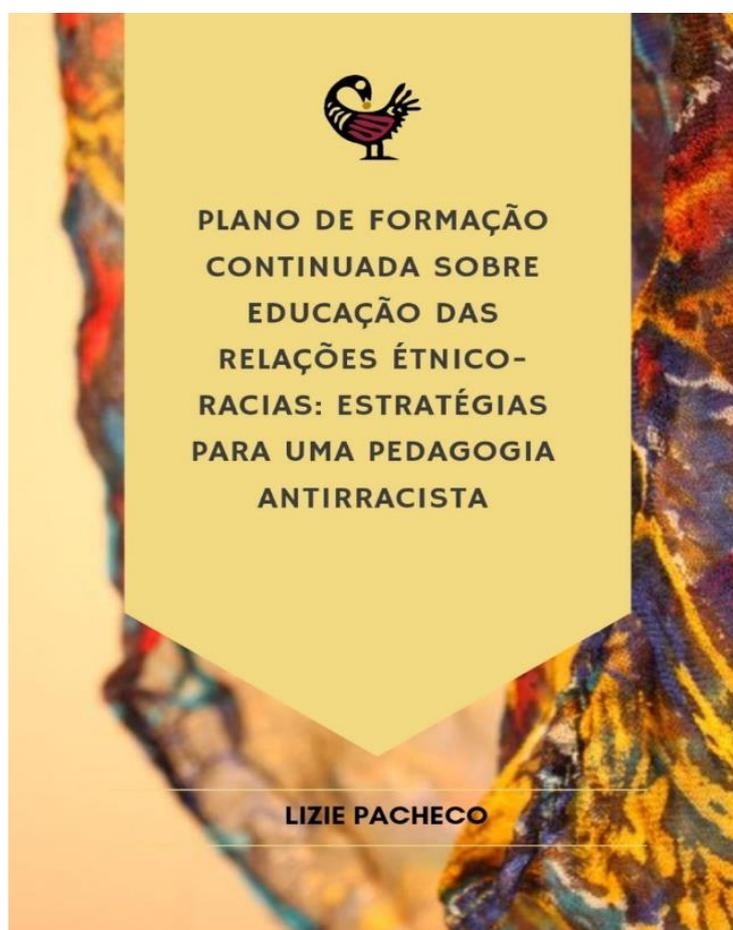
Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *apreender*. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir, reconstruir, constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. [...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos, utopias, ideias. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra.

A escolha dos elementos gráficos, cores e diagramação do produto educacional foram cuidadosamente pensados, com o intuito de proporcionar uma harmonização com o conteúdo do plano, acompanhando a forma escolhida para a escrita deste texto dissertativo. Assim, preocupamo-nos em escolher uma paleta de cores e imagens ilustrativas que remetessem à ideia de retalhos de tecidos, que formam uma grande colcha.

Observamos também a utilização de símbolos africanos, como o *sankofa*, que compõe um conjunto de ideogramas chamados *adinkra*<sup>28</sup>, representado por um pássaro que volta a cabeça à cauda, simbolizando “o retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro”. Por séculos a história africana vem sendo reproduzida de maneira equivocada, colocando seu povo como objeto e não como sujeito histórico, o ideograma *sankofa* representa o resgate do “referencial da agência histórica dos povos africanos” (NASCIMENTO, 2008, p. 31).

Assim escolhemos esse símbolo para ilustrar a capa do produto educacional, conforme a Figura 4:

Figura 4 – Capa do Produto Educacional



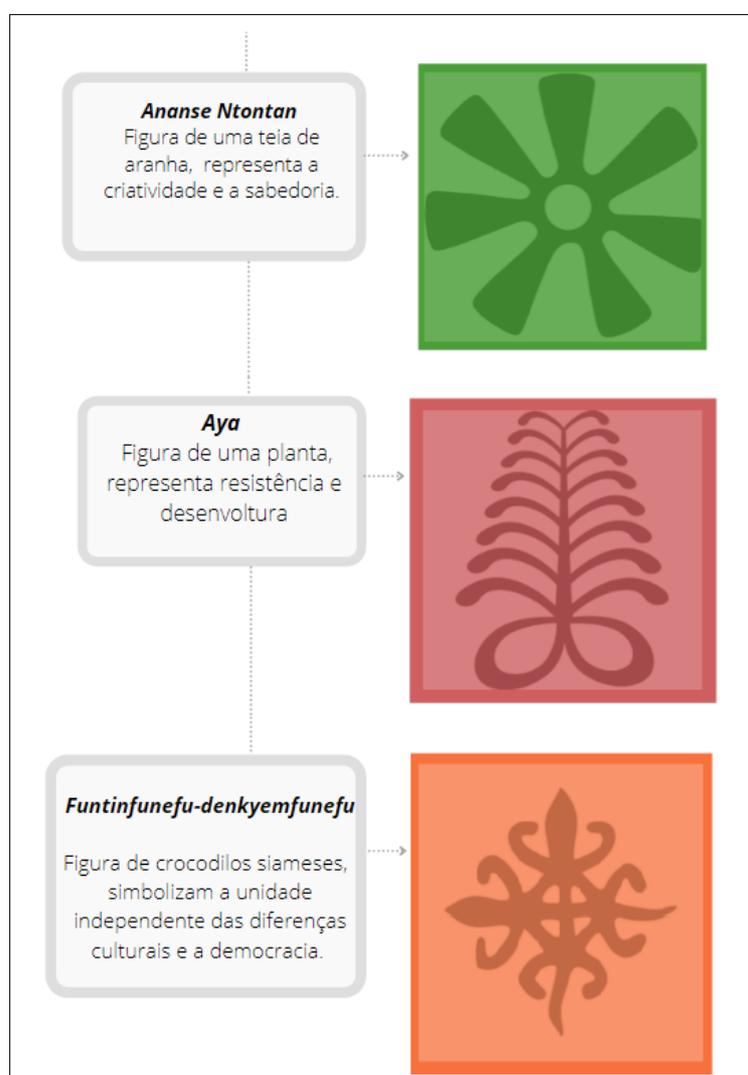
Fonte: Elaboração da pesquisadora.

---

<sup>28</sup> Segundo Nascimento (2008), *adinkra* é um conjunto de símbolos gráficos de origem akan, com significado complexo representados por ditames ou fábulas que expressam conceitos filosóficos. Os *adinkras* aparecem estampados em tecidos utilizados pelas pessoas em cerimônias fúnebres ou homenagens. Constitui-se uma arte nacional de Gana, ao todo são mais de oitenta símbolos e cada um traz um conteúdo epistemológico simbólico.

Outros *adinkras* aparecem para ilustrar o tópico Base legal, com o intuito de chamar atenção para a importância dos marcos legais da Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil. Desse modo, escolhemos o *Ananse Ntontan*<sup>29</sup>, a figura de uma teia de aranha que representa a criatividade e a sabedoria; o *Aya*, a figura de uma planta que representa resistência e desenvoltura; e *Funtinfunefu-denkyemfunefu*, a figura de crocodilos siameses que simbolizam a unidade independentemente das diferenças culturais e a democracia. Esses símbolos aparecem em sequência na Figura 5:

Figura 5 – Símbolos usados na página 9 do Produto Educacional



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

<sup>29</sup> Os significados dos símbolos foram retirados do site: [http://www.adinkra.org/htmls/adinkra\\_index.htm](http://www.adinkra.org/htmls/adinkra_index.htm). Acesso em: 20 jan. 2021.

O Plano foi organizado a partir da seguinte estrutura:

- Capa e contracapa;
- Apresentação;
- Introdução;
- Objetivos;
- Base legal;
- Base teórica;
- Metodologia;
- Cronograma;
- Considerações;
- Referências.

A seguir serão apresentados e justificados os elementos presentes em cada uma das partes.

### 7.1 APRESENTAÇÃO E INTRODUÇÃO

Na parte introdutória composta pela Apresentação e Introdução, justificamos a importância do Plano de Formação Continuada, destacando que a formação de professores e professoras sobre ERER é um dos aspectos presentes nos instrumentos legais que surgiram a partir da luta do Movimento Negro no Brasil.

Destacamos nessa parte inicial a relevância do protagonismo do Movimento Negro, na luta histórica que resultou na Lei 10.639/2003; um grande avanço, visto que a educação nacional passa a incorporar em seu bojo os princípios da promoção da igualdade racial.

Trazemos também uma breve apresentação da pesquisadora e sua orientadora, bem como informações sobre a pesquisa realizada em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Gabriel da Palha. Destacamos a importância do produto educacional como proposta do mestrado profissional. Relembrando que essa modalidade de programa de pós-graduação tem proporcionado aos/as professores/as desenvolverem pesquisas a partir dos espaços educativos em que atuam e com isso tornam-se protagonistas de sua própria transformação profissional.

### 7.2 OBJETIVOS

Em seguida apresentamos o objetivo geral do produto educacional, que é contribuir com a formação de professores e professoras da Rede Municipal de Ensino de São Gabriel da Palha

para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Tal objetivo se desdobra em outras ações. Sendo assim, por meio do Plano de Formação, almejamos definir os condicionantes para o planejamento e execução de ações formativas sobre Educação das Relações Étnico-Raciais a serem ofertadas pela Secretaria de Educação de São Gabriel da Palha a seus/suas servidores/as. Buscamos também apresentar possibilidades de formação em serviço, especialmente para professores/as, que os/as instrumentalizem ao trabalho em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. E consequentemente, contribuir para a implementação da Lei 10.639/2003 no município de São Gabriel da Palha/ES, consequentemente colaborar para a instituição de políticas públicas de combate ao racismo.

### 7.3 BASE LEGAL

Dando seguimento, listamos os principais dispositivos legais que regulamentam a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Apresentamos de forma sucinta a Lei 10.639/2003, o Parecer CNE/CP 03/2004, a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Reforçamos a ideia de que a existência de dispositivos legais, por si só, não muda a realidade, porém abre caminhos para a reivindicação dos direitos neles contidos. Destacamos também que a Lei 10.639/2003 precisa ser entendida como uma alteração à lei máxima da educação brasileira, a LDB 9.394/96, e não simplesmente como uma lei complementar. Abordamos ainda sobre a importância desses instrumentos legais na orientação dos sistemas de ensino e das instituições educacionais, sobre suas atribuições referentes à implantação e implementação da lei.

## 7.4 BASE TEÓRICA

Neste tópico apresentamos a base teórico-metodológica que serviu de guia para a elaboração do plano de formação. Destacamos a importância de uma educação antirracista adotada por todos e todas, não somente pela população negra. Para isso, trazemos as contribuições de Gomes e Silva (2018) sobre formação de professores/as, complementadas pelos estudos de Oliveira e Candau (2010) referentes à pedagogia antirracista.

Utilizamos também como referência para a elaboração desse Plano de Formação os conceitos apresentados pelo Projeto *A Cor da Cultura*<sup>30</sup>, que é uma referência no trabalho sobre EREER com alunos e alunas da educação básica e tem sido utilizado na formação de professores/as desde sua elaboração em 2004, com vistas à implementação da Lei 10.639/2003.

A ideia é criar um espaço de discussão entre alunos e professores sobre as questões ligadas à participação social dos descendentes de africanos, à discriminação que assume a feição do racismo, à valorização das formas de expressão do negro, entre outros assuntos. Essa iniciativa atende aos propósitos da Lei nº 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica. Considerando a importância do tema para interferir no processo de produção de desigualdades étnico-raciais e de racismo, o projeto *A Cor da Cultura* espera incluir o assunto na agenda de discussão das escolas (BRANDÃO, 2006b, p. 17).

Assim reafirmamos a concepção freiriana de educação como linha mestra deste estudo e do produto educacional, por meio da qual percebemos os/as professores/as como sujeitos/as históricos/as capazes de transformar a realidade em que se encontram, por intermédio de uma ação reflexiva de suas práticas, ou seja, o pensamento crítico defendido por hooks (2020).

## 7.5 METODOLOGIA

Neste item apresentamos como sugestão o percurso metodológico para o desenvolvimento do Plano de Formação. Alertando que as formações deverão ser inseridas no calendário escolar, adequando-se aos momentos formativos previstos, ou mesmo aos planejamentos coletivos

---

<sup>30</sup> Uma parceria realizada em 2004 entre o Canal Futura, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a TV Globo, a TV Educativa e a Petrobrás, com o objetivo de unir esforços para a valorização e preservação do patrimônio cultural afro-brasileiro. Esse projeto produziu um rico material, que foi distribuído gratuitamente às escolas em forma de kits, compreendendo dois componentes: audiovisual e formação de professores/as. Fonte: <http://www.acordacultura.org.br>. Acesso em: 20 jan. 2021.

dos/as professores/as. E poderão acontecer de forma remota devido ao contexto atual de pandemia da Covid-19; ou presencial, seguindo todos os protocolos dos órgãos de saúde.

Sugerimos também uma carga horária mínima para cada formação, considerando que a formação continuada necessita de sistematização e continuidade. Destacamos a importância de se garantir um tempo hábil para o aprofundamento teórico sobre os temas, bem como o desenvolvimento de oficinas com atividades práticas. Sendo assim, a carga horária poderá ser diluída ao longo dos trimestres, aproveitando as Jornadas de Planejamento Pedagógico, previstas em calendário, ou mesmo os planejamentos coletivos ou por área de conhecimento.

Finalizando esta seção, sugerimos parcerias que a SEMED poderá efetivar com instituições que fomentam a formação docente sobre EREER no estado do Espírito Santo, como a Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (GECIQ/SEDU), o Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (CEFOPE/SEDU) e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Espírito Santo (NEAB/UFES). Tais instituições já sinalizaram positivamente para a realização de ações intersetoriais que podem aprofundar política e epistemologicamente as discussões com os/as professores/as e com a escola.

## 7.6 CRONOGRAMA

Este é o ponto central do produto educacional, que tem como objetivo sistematizar os momentos formativos a serem realizados pela SEMED de São Gabriel da Palha, no âmbito da EREER. Nele elencamos temas a serem abordados nas formações dos/as professores/as da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Considerando novamente que uma das atribuições do sistema municipal de ensino é a promoção da formação dos/as professores/as de forma sistêmica e regular (BRASIL, 2013) e que “[...] a formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz” (FREIRE, 1980, p. 80), acreditamos que a formação continuada sobre EREER não pode ocorrer de forma esporádica ou pontual, como vem acontecendo na rede de ensino do município de São Gabriel da Palha/ES.

Como já afirmamos, isso se configura um entrave no processo de implementação da Lei 10.639/2003 no município. Por conseguinte, estruturamos o cronograma de formação do presente plano recorrendo às propostas apresentadas pelo projeto *A Cor da Cultura*, com temas alinhados aos valores civilizatórios afro-brasileiros<sup>31</sup> (BRANDÃO, 2006a, p. 3), às demandas que surgiram a partir do diálogo com as professoras/colaboradoras deste estudo e às reflexões realizadas durante o Minicurso Educação de Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico, oportunizado pela SEMED em parceria com o NEAB/UFES, em novembro de 2020.

Ao montarmos o cronograma, observamos a relevância dos temas e se estes convergiam com os anseios dos/as professores/as da rede, além de atenderem às especificidades de cada modalidade de ensino ofertada pela SEMED de São Gabriel da Palha. Sendo assim, optamos por dividir as formações por trimestres, seguindo o calendário escolar. Desse modo, os momentos formativos acontecerão de forma sequencial e contínua durante um ano.

### 7.6.1 Primeiro Trimestre

A partir do que foi constatado neste estudo, afirmamos que um aprofundamento em conceitos-chave sobre ERER, bem como o seu regramento legal, por parte dos/as professores/as da rede, poderão contribuir para o processo de implementação da Lei 10.639/2003 no município. Sendo assim, para o primeiro trimestre sugerimos dois temas para serem trabalhados com todos/as docentes, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, a saber:

- Tema 1 – Relações étnico-raciais na sociedade brasileira: balizando conceitos.
- Tema 2 – Marcos legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil.

Os temas têm como objetivo discutir conceitos como: *raça, identidade e racismo e pedagogia antirracista*, assim como o apresentar o percurso histórico da Lei 10.639/2003 e dos dispositivos legais que a acompanham. Fazer com que os/as professores/as conheçam tais

---

<sup>31</sup> Segundo Brandão (2006a, p. 3), os valores civilizatórios afro-brasileiros são: Memória, Ancestralidade, Religiosidade, Oralidade, Musicalidade, Cooperação/Comunitarismo, Axé (energia vital), Corporeidade, Ludicidade e Circularidade.

dispositivos é competência dos sistemas de ensino, conforme determina o Parecer CNE/CP 03/2004.

Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados (BRASIL, 2004a).

Sendo assim, o estudo dos dispositivos legais que regulamentam a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana é fundamental no processo de implementação legal e no combate ao racismo.

### **7.6.2 Segundo Trimestre**

Para o segundo trimestre, sugerimos temas mais específicos, procurando atender às especificidades de cada modalidade de ensino ofertada pela rede. Sendo assim, para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresentamos os seguintes temas:

- Tema 1 – Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras: práticas pedagógicas a partir dos valores civilizatórios afro-brasileiros.
- Tema 2 – Corporeidade e infâncias: reflexões a partir da Lei 10.639/2003.

Os temas sugeridos têm como objetivo fazer com que os/as professores/as reconheçam os valores civilizatórios afro-brasileiros, como forma de construção e fortalecimento do pertencimento racial, e desenvolvam práticas pedagógicas que contribuam para esse processo. Segundo Silva (2006), as africanidades brasileiras foram se constituindo à medida que os povos africanos escravizados e seus/suas descendentes transmitiam aos outros grupos étnicos, com os quais conviviam aqui no Brasil, suas influências e incorporavam as destes.

Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que tem origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia a dia (SILVA, 2006, p. 151).

Desse modo, aprender e ensinar as africanidades brasileiras possibilita o respeito às expressões culturais negras que, juntamente com outras raízes étnicas, formam o nosso país; além disso, viabiliza a assimilação dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Brandão (2006a, p. 3) afirma

que, ao incorporarmos a cultura negra no cotidiano escolar, contribuimos para a construção de uma educação brasileira multicultural.

Para o desenvolvimento do Tema 2, sugerimos a realização de oficinas que explorem a corporeidade articulada à EREER para o trabalho com crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. “A corporeidade como um valor nos remete ao respeito ao corpo inteiro, corpo presente em ação, em diálogo e interação com outros corpos” (BRANDÃO, 2006a, p. 61-62). A autora também afirma que, quando a criança canta, dança, brinca, escreve, desenha e fala, o corpo atua e revela histórias e memórias.

Nesse mesmo sentido, Gomes (2003b) afirma que, para compreendermos o complexo processo de construção da identidade negra, precisamos considerar a corporeidade e a estética. Para o/a professor/a isso é fundamental, pois “[...] a relação pedagógica não se desenvolve só por meio da lógica da razão científica mas, também, pelo toque, pela visão, pelos odores, pelos sabores, pela escuta” (GOMES, 2003, p. 172).

A pedagogia antirracista exige da docência sensibilidade no trato com essas questões. Os imperativos ideológicos do cabelo (BRANDÃO, 2006a), aos quais estão submetidos o povo negro, principalmente as mulheres, são um dos aspectos a serem observados. Durante seus estudos sobre a corporeidade e a estética no âmbito da formação de professores, Gomes (2003b, p. 172) levantou os seguintes questionamentos:

Durante os processos de formação docente, os educadores têm contato com reflexões que discutem as representações construídas em nossa sociedade sobre o negro, sua estética, sua ascendência africana e as formas como estas se misturam com situações de racismo, discriminação e preconceito racial? Como os professores lidam com as diferenças étnico-raciais inscritas no seu próprio corpo e no corpo de suas alunas e de seus alunos?

A partir desses questionamentos, justificamos a necessidade da oferta de formação sobre corporeidade, uma vez que o processo de identificação racial também se desenvolve no âmbito escolar, porém muitas vezes de forma tensa devido à perspectiva negativa sobre a estética negra que ali se reproduz, o que insidiosa sobre a escola a responsabilidade social de desconstruir tais estereótipos.

A corporeidade também deve ser tema de formações para os/as professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental. Porém, devido às fragilidades identificadas durante a pesquisa, sugerimos os seguintes temas para serem trabalhados no segundo trimestre:

- Tema 1 – África no currículo escolar.

- Tema 2 – Povos tradicionais de matriz africana: cultura e religiosidade.

Pensamos que, após conhecerem um pouco mais sobre a legislação que regulamenta o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, os/as professores/as dos Anos Finais do Ensino Fundamental poderiam também aprofundar seus conhecimentos sobre a História da África, sua cultura e religiosidade. Por séculos, o que temos aprendido e ensinado sobre África parte de percepções distorcidas e estereotipadas que foram se constituindo por meio de uma história eurocêntrica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana orientam a forma como a escola deve abordar esses temas, bem como os conteúdos que devem conduzir.

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas (BRASIL, 2004a).

Vale destacar que a Educação das Relações Étnico-Raciais deverá ser desenvolvida no cotidiano da escola como conteúdo, em atividades curriculares ou não; não somente nos componentes curriculares de História, Arte ou Literatura, mas “sem prejuízo das demais” (BRASIL, 2004a), ou seja, em todos os componentes curriculares. Sendo assim, todos/as os/as professores/as devem aprofundar seus estudos sobre essa temática.

Consideramos importante também o estudo da cultura e religiosidade dos povos tradicionais de matriz africana. Segundo o Parecer CNE/CP 03/2004, o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana deve promover diálogos entre diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, na busca de uma convivência respeitosa entre pessoas de diferentes origens culturais e étnicas, para que se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um (BRASIL, 2004a). Sendo assim, propusemos um momento formativo que aborde as manifestações culturais das populações tradicionais de matriz africana, com vistas à valorização da cultura afro-brasileira nacional e regional e o combate à intolerância religiosa.

Ao longo deste estudo, constatamos a dificuldade dos/as professores/as de Ensino Religioso em abordarem sobre as religiões de matriz africana durante as aulas. Acreditamos que a resistência

encontrada por parte dos/as alunos/as, família e até mesmo da escola, se deve também à falta de conhecimento sobre o tema. Por conseguinte, urge a necessidade dessas discussões por meio da formação continuada, para que os/as professores/as estejam prontos/as para fazer da escola um espaço decolonial (OLIVEIRA, 2018) e livre do racismo religioso<sup>32</sup>.

### 7.6.3 Terceiro Trimestre

Por fim, para o terceiro trimestre, apresentamos as seguintes sugestões de temas para formações dos/as professores/as que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

- Tema 1 – Jogos africanos: propostas pedagógicas para uma educação afrocentrada.
- Tema 2 – A literatura infantil e o protagonismo das personagens negras.

Prosseguindo com a proposta de formações que desenvolvam práticas pedagógicas a partir dos valores civilizatórios afro-brasileiros, sugerimos momentos formativos sobre *ludicidade* e a *oralidade*, no âmbito do Ensino da Cultura e da História Africana e Afro-brasileira. Lima (2010) apresenta a ludicidade dos jogos africanos como uma forma de resgatar os valores culturais do povo negro. Segundo a autora, o brincar também contribui para o reconhecimento de si e do outro:

[...] o brincar é um aliado importante para o processo de conhecimento e de organização afetiva da criança. O brincar é uma oportunidade de apreender a vida. O educador pode dimensionar a riqueza desses momentos como um jogo que pode levar à superação ou manutenção de preconceitos, principalmente quando associados à identidade negra (LIMA, 2010, p. 90).

À vista disso, reafirmamos a importância de realização de oficinas que oportunizem aos/as professores/as o compartilhamento de experiências, além de conhecerem diferentes jogos e brincadeiras acerca da cultura afro-brasileira e africana. Segundo Cunha (2016), as experiências formadoras que proporcionam isso permitem vivências transformadoras para professores/as e

---

<sup>32</sup> “Toda perseguição, agressão, destruição de espaços religiosos, violência contra crianças e jovens de terreiro na escola são práticas de um racismo religioso, não apenas uma intolerância, pois se observa que as ações contra os religiosos de matriz africana expressam um sentimento de ódio que pode ser explicado exatamente pelo fato de serem atacados não apenas os adeptos destas religiões, mas, também, pessoas afrodescendentes, que são maioria nestes espaços” (CIRNE, 2020, p. 56).

alunos/as. Desse modo, a fim de possibilitar mais leveza na introdução de temas tão dolorosos quanto o racismo, a *ludicidade* surge como estratégia fundamental no presente Plano de Formação.

Da mesma forma, a *oralidade*, expressa no canto, na poesia, no conto, nos mitos, nas lendas, nas narrativas, no teatro, “é uma força a ser potencializada, vivenciada num projeto que propõe valorizar a cultura africana e afro-brasileira” (BRANDÃO, 2006a, p. 35). Sendo assim, acreditamos que os/as professores/as devem explorar essa prática, porém precisam analisar criticamente os recursos pedagógicos destinados ao desenvolvimento da expressão oral, que ao mesmo tempo reforçam visões preconceituosas e racistas, como é o caso das histórias infantis, comumente utilizadas em sala de aula.

Não basta que os/as docentes utilizem livros de autoria negra e/ou com personagens negras, mas é fundamental que façam uma reflexão sobre o protagonismo negro na literatura infantil, observando se os livros utilizados em suas aulas trazem características positivas ou estereotipam e subalternizam o povo negro. Araujo (2015), em seus estudos sobre a distribuição de livros às bibliotecas das escolas públicas brasileiras, evidencia que ainda predomina a baixa proporcionalidade entre personagens brancas e negras, sobretudo nos livros de literatura infantil. E defende “[...] que a inclusão de muitas vozes em uma política educacional, ou seja, de muitas histórias, pode modificar representações limitadas da condição de ser negra/o no mundo” (ARAUJO, 2015, p. 310).

Desse modo, justificamos a proposta de realização de uma formação continuada para os/as professores/as que oportunize tal reflexão. Assim, ao explorarem a oralidade por meio da contação de histórias, permitirão aos/às seus/suas alunos/as negros/as se olharem e se verem, sem terem suas imagens negadas e distorcidas, mas representadas e valorizadas.

Finalizando nossa proposta de formações, sugerimos momentos formativos para os/as professores/as dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a serem realizados por áreas do conhecimento, pois assim possibilitarão o desenvolvimento de práticas pedagógicas sobre Educação Étnico-Racial no âmbito de cada componente curricular.

- Tema 1 – As relações étnico-raciais na Matemática e em Ciências da Natureza.
- Tema 2 – As relações étnico-raciais em Linguagens e Ciências Humanas.
- Tema 3 – As relações étnico-raciais em Ensino Religioso.

Um dos equívocos no tocante à implementação da Lei 10.639/2003 é pensar que as discussões sobre ERER estão restritas aos componentes curriculares de História, Artes e Literatura. Como já informamos, a Lei é explícita ao dizer que “[...] os conteúdos referentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de *todo* o currículo escolar” (BRASIL, 2003).

Sobre isso, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) orienta os sistemas e redes de ensino, bem como às escolas, a incorporarem aos currículos e às propostas pedagógicas a temática de ERER, porém sabemos que isso não tem sido suficiente para acelerar o processo de implementação da Lei 10.639/2003, principalmente levando-se em consideração o percurso histórico permeado por tensões e disputas no qual a BNCC foi elaborada. A última versão desse documento foi aprovada em 2018, em meio a mudanças na conjuntura política brasileira, que representaram grandes perdas para a educação, como já relatamos aqui.

Em âmbito estadual, temos o Currículo do Espírito Santo<sup>33</sup>, que apresenta uma proposta curricular guiada pelo princípio da *equidade* e visa reconhecer, respeitar e valorizar as diversidades e singularidades das modalidades de ensino que compõem a educação capixaba (ESPÍRITO SANTO, 2020). Alinhado à BNCC, o Currículo do Espírito Santo segue a proposta de temas integradores, os quais entrelaçam as áreas de conhecimento que constituem o documento.

São temáticas a serem abordadas nas diferentes etapas da Educação Básica, e em todas as modalidades. Devem ser vivenciadas e praticadas pelos estudantes nos diversos espaços que ocupam, são mais que temas transversais ou multidisciplinares, transbordam quando praticadas no cotidiano da comunidade, pátio, ponto de ônibus e reunião entre amigos (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 41).

Sendo assim, o Currículo do Espírito Santo apresenta, entre outros, os seguintes temas integradores: a) *Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena*; b) *Diversidade Cultural, Religiosa e Étnica*<sup>34</sup>; c) *Povos e Comunidades Tradicionais*; d) *Diálogo Intercultural e Inter-religioso*. Podemos perceber que

---

<sup>33</sup> Documento que oferece diretrizes para assegurar aprendizagens escolares mínimas a todos/as os/as estudantes e foi instituído por meio da Resolução CEE/ES nº 5.190/18 em 31/12/2018.

<sup>34</sup> O Currículo do Espírito Santo alterou o tema integrador *Diversidade Cultural*, presente na BNCC, para *Diversidade Cultural, Religiosa e Étnica*.

os temas são abrangentes e suas concepções seguem o modelo de *educação integral*<sup>35</sup>, defendida pelo documento.

Porém, a implementação desse currículo na Rede Municipal de Ensino de São Gabriel da Palha vem se constituindo de maneira lenta e dificultosa, conforme constatamos ao longo deste estudo. Uma das barreiras mais significativas é a resistência por parte dos/as professores/as em adequarem seus planos de ensino e ressignificarem suas práticas a partir desta nova proposta curricular. Não generalizando, mas já citamos casos aqui, os quais presenciamos durante a pesquisa, que nos levam a tecer essas considerações.

Partindo do princípio de que “[...] ensinar exige reconhecimento e assunção da identidade cultural” (FREIRE, 1996, p. 23), entendemos que a percepção do/a professor/a deve respeitar as origens culturais de seus/as alunos/as e as relações que estes/as estabelecem consigo mesmos/as e com os outros e as outras. Paulo Freire (1996) afirma que a formação docente não pode se dar fora dessas relações, ou seja, precisa levar em consideração a experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...] (FREIRE, 1996, p. 23).

Diante disso, justificamos a necessidade de promover momentos formativos pela SEMED de São Gabriel da Palha, a fim de garantir que seus/suas professores/as analisem seus planos de ensino à luz das relações étnico-raciais e ressignifiquem suas práticas. Por isso, sugerimos que as formações para os/as professores/as dos Anos Finais do Ensino Fundamental sejam ofertadas para cada área do conhecimento separadamente e, se possível, abranjam cada um dos componentes curriculares. Assim os/as professores/as poderão discutir questões mais próximas a sua realidade.

---

<sup>35</sup> “Aquele que possibilita o desenvolvimento do sujeito em suas dimensões intelectual, social, emocional, física, cultural e política, por isso, compreendendo-o em sua integralidade. Nesse sentido, a escola, de tempo parcial ou integral, deve estar comprometida com o desenvolvimento do sujeito em suas diferentes dimensões, promovendo situações de aprendizagem que articulem conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitem o desenvolvimento dos estudantes, o exercício de sua autonomia e, ao mesmo tempo, o estabelecimento do compromisso com a construção e melhoria do mundo em que vivem” (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 24).

Com esse cronograma de formações, esperamos sistematizar os momentos formativos a serem ofertados pela SEMED, com isso contribuir para suprir as lacunas quanto à formação docente sobre ERER no município. Vale ressaltar que esse Plano de Formação não tem a pretensão de ser a única ação com vistas à implementação da Lei 10.639/2003 em São Gabriel da Palha/ES – nem pode ser. Reconhecemos que a formação precisa ser acompanhada por outras iniciativas por parte dos/as professores/as, da escola, bem como outras políticas educacionais instituídas pela rede de ensino.

## 7.7 CONSIDERAÇÕES

Finalizamos o Plano de Formação tecendo algumas considerações formuladas ao longo deste estudo. Destacamos que a formação continuada é um exercício reflexivo sobre a prática docente que envolve um “[...] movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 22).

Enfatizamos que o produto educacional apresentado é o resultado das reflexões e experiências vivenciadas pelos/as sujeitos/as desta investigação, configurando-se assim um trabalho coletivo, que intenciona promover a reflexão crítica da prática docente, tendo em vista uma pedagogia antirracista. Pois, acreditamos que, por meio da reflexão e ação dos homens e mulheres sobre o mundo, é possível transformá-lo (FREIRE, 1987).

Depositamos neste produto educacional nossa esperança para essa transformação. Mas não é uma simples esperança, como quem espera passivamente algo acontecer, e sim no sentido freiriano do verbo *esperançar*, ou seja, uma esperança que nos move na busca daquilo que acreditamos. Conforme Freire (2002, p. 198), a “[...] esperança é capaz de partejar novas lutas em outros níveis”. Diante disso, podemos afirmar, assim como o autor, que somos esperançosos não por pura teimosia, mas pelo imperativo existencial e histórico presente nessa ação.

## 8 RETOQUES FINAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

*“E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de ‘nós’”.*

*(Cris Pizziment)*

Ao chegarmos ao final deste trabalho, retomamos os pontos costurados até aqui. Nossa colcha de retalhos finalmente ficou pronta! É gratificante poder verificar o resultado dos esforços coletivos, cada retalho traz a contribuição dialógica dos/as sujeitos/as envolvidos/as nesta pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Por vezes, precisamos ajustar os pontos, desmanchar algumas costuras, ajuntar outros retalhos. Quando iniciamos este estudo, não imaginávamos que o mundo seria acometido por uma pandemia, que abalou as estruturas sociais, políticas e econômicas de diversos países. As escolas ficaram vazias, as aulas tornaram-se frias diante de uma tela de computador ou *smartphone*. A essência do encontro e das relações entre pesquisadora-pesquisados/as teve que se adequar ao novo modelo de normalidade imposto pela Covid-19.

Apesar de limitante, esse novo contexto também se mostrou desafiador. E, por acreditarmos que desafios se apresentam para serem superados, seguimos crendo que alcançaríamos nossos objetivos. Dispusemo-nos a investigar a formação continuada sobre ERER dos/as professores/as da Rede Municipal de Ensino de São Gabriel da Palha e suas implicações na prática pedagógica. Para tanto, iniciamos costurando os retalhos da história do município, que evidenciam uma abordagem eurocêntrica e destacam a ação dos colonizadores europeus em detrimento da participação de indígenas, negros e negras como sujeitos/as históricos/as nesse processo. Fato esse que reforça a necessidade de uma educação antirracista e decolonial, capaz de reescrever a História de forma mais equânime.

Seguindo nosso objetivo, constatamos por meio de uma análise documental que o município de São Gabriel da Palha/ES garantiu a implantação da Lei 10.639/2003 nos instrumentos legais que regem a educação municipal. Porém, entre o legal e o real há um distanciamento considerável. Ao nos aproximarmos das professoras participantes/colaboradoras desta pesquisa, percebemos que o fato de a Lei 10.639/2003 constar no PME e nos PDIs das escolas não garante que o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira seja desenvolvido conforme determina a legislação.

Os resultados obtidos a partir desta pesquisa apontam que a política de formação continuada na Rede Municipal de São Gabriel da Palha ainda não consolidou a relevância da temática racial no âmbito teórico-metodológico. Em consequência disso, os momentos formativos sobre EREER realizados pela SEMED, até então, se apresentam desarticulados e descontínuos.

A inexistência de uma política específica de formação de professores/as em EREER na rede de ensino do município nos moveu para a elaboração do produto educacional deste estudo. Constatamos que, apesar de saberem da existência da Lei 10.639/2003, muitos/as docentes ainda não desenvolvem ações que visem a sua implementação. Nas escolas, projetos pontuais na semana da Consciência Negra têm sido considerados como suficientes para o atendimento à legislação.

Ainda permanece a ideia equivocada de que o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana deve ser desenvolvido somente nos componentes curriculares de História ou Artes. E mais, alguns/as professores/as dessas áreas, ao organizarem seus planos de ensino, selecionam conteúdos a partir de uma perspectiva eurocêntrica do mundo, excluindo a história da África e suas contribuições para a humanidade. Em alguns casos, a temática étnico-racial não aparece nem como tema integrador<sup>36</sup>. Parecem desconhecer o fato de que a Lei 10.639/2003 alterou a lei máxima da educação brasileira, a LDB 9.394/96, ou seja, não se trata apenas de uma lei complementar. Sendo assim, torna-se imperativo o seu cumprimento. Não é questão de escolha, é necessidade, visto que o racismo segue causando dor, impossibilitando sonhos e invisibilizando vidas. E a escola acaba tornando-se um espaço potencializador de tais práticas, pois reproduz em seu interior o que existe na sociedade.

Em meio a esse quadro negativo, não podemos deixar de destacar o esforço individual de alguns/as professores/as em buscar formação na área e a desenvolver ações em atendimento à Lei 10.639/2003 e ao combate ao racismo. Porém, sabemos que isso não é suficiente. A partir dos conceitos-chave que fundamentaram este estudo, tecidos por linhas teóricas que

---

<sup>36</sup> “Os temas integradores entrelaçam as diversas áreas de conhecimento que compõem o Currículo do Espírito Santo e trazem questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida, ações no público, no privado e no cotidiano. Compreende aspectos para além da dimensão cognitiva, dando conta da formação social, política e ética e que considera e valoriza as diversas identidades culturais. São temáticas a serem abordadas nas diferentes etapas da Educação Básica, e em todas as modalidades. Devem ser vivenciadas e praticadas pelos estudantes nos diversos espaços que ocupam, são mais que temas transversais ou multidisciplinares, transbordam quando praticadas no cotidiano da comunidade, pátio, ponto de ônibus e reunião entre amigos” (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 41).

fortaleceram nossas convicções sobre a possibilidade de mudanças por meio de uma educação libertadora, passamos a entender o racismo como uma construção social e não simplesmente fruto de ações individuais. Portanto, para combatê-lo também não bastam ações individuais, mas é preciso que haja esforços coletivos, políticas públicas que desatem os nós do racismo estrutural.

Costurando alguns retalhos tecidos por outras mãos à nossa pesquisa, percebemos que a realidade do município de São Gabriel da Palha/ES, quanto às implicações da formação docente para EREER, na efetivação da Lei 10.639/2003, não está desassociada à de outras cidades do interior do Brasil. Nesses locais os/as professores/as têm menos oportunidades de participarem presencialmente de cursos de formação em EREER. Percebemos que nas regiões metropolitanas são oportunizados mais momentos formativos aos/às docentes, mas nem por isso há a garantia da plena efetivação da Lei.

Analisando os processos históricos sob os quais fomos constituídos enquanto seres sociais, entendemos o porquê da demora desse processo. Ainda persistem conceitos impregnados de racismo no imaginário coletivo. Uma ideia equivocada de raça, que ora classifica, ora unifica pessoas, descaracterizando-as, impede que elas se reconheçam como de fato são.

A permanência de uma perspectiva mítica de uma democracia racial silencia, camufla, naturaliza o racismo que existe na sociedade brasileira, e isso se reflete na escola, que se constitui como um microcosmos social. Nesse espaço, vozes continuam sendo silenciadas, corpos são invisibilizados, vidas continuam sendo oprimidas. Identificar-se, reconhecer-se enquanto negro/a ainda é um processo difícil.

Crescemos em uma sociedade que apregoa um ideal branco e ocidental como universal. O processo de identificação de cada indivíduo/a depende de questões externas a sua existência. Na escola, esse processo se intensifica, cujos murais, os materiais didáticos, os livros de literatura infantil, as personalidades de destaque, heróis nacionais e, até mesmo, as peças publicitárias oficiais do governo se configuram espelhos que refletem pessoas brancas, impossibilitando negros e negras de se enxergarem e se verem representados/as.

Acreditamos que o pensamento decolonial é capaz de superar essa hegemonia racial que nos foi imposta ao longo de séculos de colonização e favorecer a construção de uma identidade racial negra. Quando chega à escola, o conceito de decolonialidade desconstrói currículos eurocentrados, abre portas a uma pedagogia antirracista, dá voz e lugar ao não europeu. O

conhecimento que, até então, era subalternizado começa também a ser visto num lugar de destaque e dele surgem espelhos que refletem corpos negros, os quais são vistos como pares por nossos/as alunos/as negros/as, que assim se veem representados/as não mais como inferiores, mas como iguais.

A decolonialidade do saber evidencia uma pedagogia antirracista, que se efetiva por meio da ação compromissada dos/as professores/as. Verificamos que isso está diretamente relacionado à formação inicial e continuada, bem como aos significados dados à profissão docente, por meio das interações sociais experienciadas por eles/as, como seu processo identitário.

A pedagogia antirracista faz com que adotemos estratégias pedagógicas de valorização da diferença e questionemos as relações étnico-raciais fundamentadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios, para isso é necessário um processo constante de autoatualização e ressignificação das práticas. Segundo hooks (2013), os/as professores/as que abraçam esse desafio serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os/as alunos/as, “proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente” (HOOKS, 2013, p. 36).

Assim tornaremos a escola em um espaço de formação humana, socialização e sistematização de conhecimentos, onde haja uma intervenção positiva na superação de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo. Conforme Gomes (2012a), a adoção da Lei 10.639/2003 e sua concretização em práticas pedagógicas implicam na reorganização da escola em uma perspectiva emancipatória, com a revisão dos currículos, da cultura escolar e das relações sociais entre os/as sujeitos/as envolvidos/as nesse processo. Ou seja, a implementação da referida lei implica mudanças significativas nesses espaços, visto que são ambientes de aprendizagens, onde estabelecemos relações sociais e raciais.

A escola deve identificar e combater com medidas socioeducativas os casos de racismo, preconceito e discriminação que ocorrem em suas dependências, buscando criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito à diversidade (BRASIL, 2004). Assim é possível torná-la um espaço antirracista, onde o cuidar e o educar se convertam em ações de acolhimento a todos e todas, em respeito à diversidade cultural, à corporeidade, à estética e suas formas de ser e estar no mundo.

Para isso, é necessário que esses aspectos estejam presentes nos processos formativos dos/as professores/as e demais profissionais da educação, dos/as quais não se pode admitir atitudes

racistas e preconceituosas. Segundo Gomes (2003a), os/as professores/as precisam aprender estratégias, práticas e acúmulos dos movimentos culturais negros e assim alterarem suas lógicas escolares e conteudistas, passando a valorizar a produção cultural negra constituída em outros espaços. Consequentemente estarão atentos e se posicionarão contrários ao racismo epistêmico, religioso ou a quaisquer outras faces que este assumir.

Sob a perspectiva freiriana de educação, a qual evidencia a emancipação permanente dos seres humanos, a formação docente se constitui fundamental, ao possibilitar a problematização da realidade e a dialogicidade entre teoria-prática. Para Freire (1991), a prática pedagógica de professores e professoras deve se apoiar no respeito à cultura do/a aluno/a, à valorização do conhecimento que este/a traz, enfim, em um trabalho a partir da percepção de mundo do/a educando/a.

Diante disso, acreditamos que a formação de professores/as sobre EREER se mostra uma alternativa viável e necessária, mas não única, para a efetivação da Lei 10.639/2003 no município de São Gabriel da Palha/ES. Seguindo as determinações do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, deixamos como proposições outras medidas que precisam ser adotadas com vistas à implementação dessa lei no município: a) a adequação da legislação municipal ao Plano Nacional de Implementação das DCNs para a EREER; b) a elaboração as Diretrizes Curriculares Municipais que normatizem a EREER no âmbito da SEMED, assim a Lei 10.639/2003 passará a ser regulamentada no município, possibilitando ações perenes que ultrapassem a formação docente e visem a uma educação antirracista; c) a destinação de recursos orçamentários para a criação de setores específicos para o desenvolvimento da temática étnico-racial, como uma Coordenação de Estudos Africanos, Afro-brasileiros e Indígenas (CEAFRI), que sistematize políticas públicas envolvendo outras secretarias; d) distribuição de material didático e paradidático que promova de maneira positiva a imagem do povo negro, bem como sua cultura e sua história.

Portanto, como percebemos, há muito trabalho ainda pela frente. Esperamos que este estudo, assim como uma colcha de retalhos com sua funcionalidade, contribua para cobrir as lacunas na formação de professores/as sobre EREER no município. E que se estenda e amplie seu alcance com a costura de novos retalhos, novas possibilidades na promoção da igualdade racial.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- ANDRÉ, Marli; PRINCEPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017.
- ARAUJO, Débora Cristina de. **Literatura infanto-juvenil e política educacional: estratégias de racialização no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)**. 2015. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, 2015.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, José Walmilson do Rêgo. **O currículo de história e o sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Universidade Federal de Pernambuco CFCH, Recife, 2018.
- BEAUCLAIR, João. (A) cerca do aprender e do ensinar: fios, teias e redes como metáforas em subjetividade, aprendizagem e Psicopedagogia. **Revista Psicopedagogia**, v. 24, n. 75, p. 260-271, 2007.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo** – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25-58.
- BRANDÃO, Ana Paula (coord.). **A Cor da Cultura – Saberes e Fazeres – Modos de Interagir**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006a. v.3.
- BRANDÃO, Ana Paula (coord.). **A Cor da Cultura – Saberes e Fazeres – Modos de Ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006b. v. 1.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural**. [S.l.]: Editora Brasiliense, 1986.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004b.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (última versão). Brasília, DF: SEB/MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 maio 2021.

BRASIL. CAPES. **Portaria nº. 80, de 16 de dezembro de 1998**: Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Disponível em: [http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/vol.2\\_4\\_jul2005\\_/Documentos\\_Artigo5\\_n4.pdf](http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/vol.2_4_jul2005_/Documentos_Artigo5_n4.pdf). Acesso em: 7 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004a.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília, DF: Presidência da República, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. **Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003**: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003. Grupo de Trabalho Interministerial Instituído por Meio da Portaria Interministerial MEC/MJ/SEPPIR nº 605, de 20 de maio de 2008.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e à distância. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 389, de 23 de março de 2017**: Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-389-2017-03-23.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2021.

BRASIL. Sistema Nacional Público de Formação de Professores do Magistério, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009, 30.

CARVALHO, José Jorge de. Ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico. **Teoria & Pesquisa**: Revista de Ciência Política, [s.l.], v. 1, n. 42, 2003.

CASTELINI, Alessandra Lopes de Oliveira. **A Formação de Docentes para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Município de Pitanga/PR**: percursos da Lei 10.639/03. 2016.

226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016.

CAVALHEIRO, Rosa Maria; SILVA, Jefferson Olivatt da. As representações do negro na educação infantil. *In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA*, 14., 2014, Campo Mourão. **Anais [...]**. Campo Mourão: UNESPAR, 2014, p.1084-1090. Disponível em: <http://www.erh2014.pr.anpuh.org/anais/2014/402.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2019.

CAVALLEIRO Eliane. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade. *In: BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). Saberes e fazeres: modos de ver*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, p. 82-95. 1 v.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, Preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CIRNE, A. **Racismo religioso em escolas da Bahia: autoafirmação e inclusão de crianças e jovens de terreiro** [on-line]. Ilhéus, BA: Editus, 2020. 203 p.

CORENZA, Janaína de Azevedo. **A Lei 10.639/2003 em dois cursos de Pedagogia ofertados no Estado do Rio de Janeiro: ponto de discussão ou de negação?** Rio de Janeiro, 2017. 278 f. Tese (Doutorado em educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. /2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, mai/ago 2008.

DAVIS, Angela. **Woman, race and class**. Londres: The Women's Press, 1983.

DIAS, Ione Aparecida Duarte Santos. **O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: A Importância da Formação e a efetivação de um Currículo**. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FELICIANO, Lucelia da Silva. **História e relações étnico-raciais na Escola Estadual Potiguassu: raízes e ramificações da Lei 10.639/2003**. 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

FERNANDES, Semíramis de Medeiros. **Formação Continuada de Professores/as a partir da Lei nº 10.639/2003: As Relações Étnico-raciais e o Ensino de Artes Visuais**. 2018. 229 f. Dissertação (Mestrado em Artes), Universidade de Brasília; Brasília, 2018. 229 p.

FERRAZ, Marcos. Estado, sociabilidade e educação. *In*: GOUVEIA, André; SOUZA, Angelo; TAVARES, Taís (org.). Políticas educacionais: conceitos e debates. Curitiba: Appris, 2013. p. 23-49.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17<sup>a</sup> ed., 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem. Bem-me-quer, Malmequer: um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Pistis Praxis**, [S.l.], v. 13, n. 1, jun. 2021. ISSN 2175-1838. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/pistispraxis/article/view/27893/25025>. Acesso em: 12 jun. 2021. doi: <http://dx.doi.org/10.7213/2175-1838.13.01.DS03>.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. [S.l.]: Argos, 2007.

GARCIA, Vanessa Ferreira. **Educação Infantil e Educação das Relações Étnico-raciais: Motivações docentes, Possibilidades e Desafios nos Centros de Educação Infantil de Sorocaba (SP)**. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.

GATTI, Bernadete A. (coord.); BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIROUX, Henry. **Descentralizando o cânone**: retrazando as fronteiras disciplinares e pedagógicas. Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOMES, Nilma Lino (org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC/Unesco, 2012a.

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma Breve Discussão. *In*: BRASIL. **Educação Antirracista: Caminhos Abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-64. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002a. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Disponível em: <Http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/641-of1-st1.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, maio/jun./jul./ago., 2003a.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Revista Aletria**: alteridades em questão, Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v. 6, n. 9, dez/2002b, p. 38-47. Disponível em: <http://ideario.org.br/wp/wp-content/uploads/2013/10/nilma-lino.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003b.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, n. 6/7, p. 67-82, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012b.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. [S.l.]: Editora Vozes Limitada, 2019.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n.1, p. 98-109, 2012c.

GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SEF, 2008.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade. *In*: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista brasileira de educação**, n. 15, p. 134-158, 2000.

GROSGOUEL, Ramon. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n.1, p. 25-49, 2016.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Raça e os estudos de relações raciais no Brasil**. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 54, p. 147-156, 1999.

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

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Tradução de Patrick Burglin. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

HOOKS, Bell. Love as the practice of freedom. *In*: **Outlaw Culture**. Resisting Representations. Nova Iorque: Routledge, 2006, p. 243–250. Tradução para uso didático por Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <https://medium.com/enugbarijo/o-amor-como-a-pr%C3%A1tica-da-liberdade-bell-hooks-bb424f878f8c>. Acesso em: 20 abr. 2020.

IBGE. **Censo Educacional**. Disponível em: <http://www.censo2017.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2019.

IBGE. **Censo**. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2019.

IJSN. Instituto Jones dos Santos Neves – PDRI. **Desenvolvimento Regional Integrado – Relatório São Gabriel da Palha – 1992**.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 3, p. 771-788, 2014.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. [S.l.]: [s.n.], 2003. v. 2.

LEAL, Mariele Ferreira. **Do legal ao real**: A abordagem das Políticas Étnico-Raciais à Formação Continuada de Professoras (es) da Educação Infantil. 2017. 218 f. Dissertação (Mestrado Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2017.

LIMA, Heloisa Pires. Ludicidade – A percepção das relações raciais na Educação Infantil. *In*: BRANDÃO, Ana Paula (coord.) **A Cor da Cultura – Saberes e Fazeres – Modos de Brincar**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. v.5.

LIMA, Márcia. A Obra de Carlos Hasenbalg e seu Legado à Agenda de Estudos sobre Desigualdades Raciais no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 4, p. 919-933, 2014.

MALACARNE, Altair. **São Gabriel da Palha**: A história da origem. Nova Venécia: Gráfica Cricaré, 2000.

MARCHI, Sandra Aparecida. **Por um ensino de várias cores**: formação de professores à luz da história cultura afro-brasileira e africana. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2016.

MEYER, Dagmar Estermann. Das (im)possibilidades de ser ver como anjo. *In*: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MORAIS, Marinete Silva. **Formação continuada de educação em relações étnico-raciais para professores (ras) da Educação de Jovens e Adultos – EJA da cidade de João Monlevade – MG**. 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência (PROMESTRE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2019.

MUNANGA, Kabengele. A educação colabora para a perpetuação do racismo. **Carta Capital**, 2012. [Entrevista concedida a] Adriana Marcolini. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/a-educacao-colabora-para-a-perpetuacao-do-racismo/>. Acesso em: 23 mar. 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC, 2008.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. [S.l.]: Editora Perspectiva SA, 2016.

NASCIMENTO, Daniele Galvani do. **A lei 10.639/03 entre a teoria e a prática escolar**: História e cultura afro-brasileira e africana em uma escola no município de Franca/SP. 2018.

152 f. Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, São Paulo, 2018.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **A matriz africana no mundo**: Coleção Sankofa-Volume 1. Selo Negro Edições, 2008.

OLIVEIRA, Elânia de *et al.* Regional Sudeste. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei, n. 10.639**. MEC, Brasília: UNESCO, 2012, p. 297-375.

OLIVEIRA, Eliana de *et al.* Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 9, p. 1-17, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Educação e militância decolonial**. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Histórias da África e dos africanos na escola**. 2010. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-Rio, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**: Unidade Teoria e Prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira; CANCHERINI, Ângela; FRANCO, Maria Amélia Santoro. A escuta sensível como instrumento metodológico na formação inicial de docentes. **Caminhos da Educação**, Franca, SP, v. 4, n. 2, 2012.

RAMOS, Anália Cristina Pereira. **A educação para as relações étnico-raciais na formação continuada dos professores da Baixada Santista**: dez anos após a institucionalização da Lei 10.639/03. 2014. 207 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2015.

REIS, Natália do Carmo. **As relações étnico-raciais na formação de pedagogos**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2016.

REIS, Rogério. **Território sagrado – diáspora, exílio e reconquista indígena no Vale do Rio Doce**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2013.

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

RIZZO, Jakellinny Gonçalves De Souza. **A formação inicial de professores e as implicações para a Educação das Relações Etnicorraciais nos cursos de Pedagogia de**

MS. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados, 2018.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação: a Lei 10639/03 no contexto das Políticas Educacionais no Brasil contemporâneo.** 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

SANTOS, Maria Cristina dos. **A implementação da Lei nº 10.639/03 e o IDEB no Sistema de Ensino Municipal de Divinópolis – MG.** 2014. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto-MG, Ouro Preto, 2014.

SÃO GABRIEL DA PALHA. **Lei nº 2.538/2015, de 22 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Diário Oficial dos Municípios do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: [www.diariomunicipal.es.gov.br](http://www.diariomunicipal.es.gov.br). Acesso em: 19 jan. 2020.

SÃO GABRIEL DA PALHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2022.** São Gabriel da Palha: SEMED, 2019.

SÃO GABRIEL DA PALHA. **Relatório da I Conferência Municipal de Educação de São Gabriel da Palha.** Fórum Municipal de Educação para Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação. São Gabriel da Palha: SEMED, 2018.

SILVA JÚNIOR, Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais.** Brasília: UNESCO, 2002.

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

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. *In:* MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** [S.l.]: [s.n.], 2006.

SIQUEIRA, Yamília de Paula; DIAS, Ione Aparecida Duarte Santos; AMORIM, Cleyde Rodrigues. Formação em Educação das Relações Étnico-Raciais: dialogando sobre práticas educativas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 12, n. 28, p. 628-647, 2020.

SOUSA, Andréia Lisboa de. Aprendendo com os valores civilizatórios afro-brasileiros – Aprendendo com os desafios: o trabalho com a interseccionalidade na Educação. *In:* BRANDÃO, Ana Paula (coord.) **A Cor da Cultura – Saberes e Fazeres – Modos de Brincar.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. v.5.

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

STEAINS, William John. A exploração do rio Doce e seus afluentes da margem esquerda. Traduzido por Reinaldo Santos Neves. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo**, n. 5, p. 103-27, 1984. Disponível em: [http://www.estacaocapixaba.com.br/2016/01/a-exploracao-do-rio-doce-e-seus.html#AERD\\_RP](http://www.estacaocapixaba.com.br/2016/01/a-exploracao-do-rio-doce-e-seus.html#AERD_RP). Acesso em: 04 abr. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

THEODORO, Mário. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008, p. 15-43. Disponível em: [http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1107\\_1899\\_livrodesigualdadesraciais.pdf](http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1107_1899_livrodesigualdadesraciais.pdf)

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Ludicidade – A percepção das relações raciais na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Paula (coord.) **A Cor da Cultura – Saberes e Fazeres – Modos de Brincar**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. v.5.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A – MINICURSO EDUCAÇÃO DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO BÁSICO



#### MINICURSO: "EDUCAÇÃO DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO BÁSICO"



#### Responsáveis:

Profa. Dra. Cleyde Rodrigues Amorim – PPGMPE/UFES

Mestranda Lizie Pacheco – PPGMPE/UFES

**Carga horária:** 10 h (4 encontros virtuais)

**Período de realização:** 17 a 26/11/2020

#### Ministrantes:

- Ma. Ione Aparecida Duarte Santos Dias – Mestra em Educação pelo PPGMPE/UFES, Professora da SEME/CARIACICA, pesquisadora do NEAB/UFES.
- Dra. Cleyde Rodrigues Amorim – Antropóloga, pesquisadora e docente do DEPS – PPGMPE/UFES e NEAB/UFES.
- Noélia da Silva Miranda de Araújo – Mestranda em Educação pelo PPGMPE/UFES e Professora da SEME de Vitória, pesquisadora do NEAB/UFES.
- Ma. Yamília de Paula Siqueira – Mestra em Educação pelo PPGMPE/UFES e Professora na SEDU, pesquisadora do NEAB/UFES.

#### Ementa

Estudo das relações étnico-raciais. Reflexão sobre as políticas públicas na educação brasileira voltadas para as relações étnico-raciais. Discussão de ações educativas de combate ao racismo e promoção da igualdade social, fortalecendo a cidadania e a equidade de direitos.

#### Objetivo geral:

Apresentar subsídios para a discussão sobre as relações étnico-raciais brasileiras a partir da história e cultura africana e afro-brasileira, com recursos teóricos e empíricos que possam ser utilizados na educação básica, em cumprimento à Lei 10.639/2003.

### Objetivos específicos:

- Discutir sobre práticas racistas na escola, fornecendo subsídios para a sua desconstrução;
- Discutir sobre as práticas pedagógicas na educação básica, com vistas à valorização da diversidade racial brasileira e o combate à intolerância, ao racismo e ao racismo religioso;
- Apresentar possibilidades de discussão da estética negra na escola, desconstruindo estereótipos, preconceitos e valorizando diferentes saberes e corporeidades;
- Discutir sobre as manifestações culturais das populações tradicionais de matriz africana, com vistas à valorização da cultura afro-brasileira nacional e regional.

### Temas:

- **1º Encontro: 17/11 – 14h às 16h:** "Relações étnico-raciais: desconstruindo práticas racistas e preconceituosas na escola".
- **2º Encontro: 19/11 – 14h às 16h:** "Povos tradicionais de matriz africana: cultura e religiosidade".
- **3º Encontro: 24/11 – 14h às 16h:** "Corporeidade e infâncias: reflexões a partir da Lei nº 10.639/2003"
- **4º Encontro: 26/11 – 14h às 16h:** "Práticas pedagógicas para a Educação Básica, no âmbito da Lei 10.639/2003"

### Referências básicas:

BENTO, Maria Aparecida Silva; SILVA JR, Hédio (Organizadores). **Práticas Pedagógicas para a Igualdade Racial na educação Infantil. Organizadores.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT), 2011.

BRASIL. **Educação Anti-racista:** caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. 2. ed. São Paulo: Summus, 2001.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir:** A educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na perspectiva da Lei 10.639/03**. 1a. ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2012. v. 1. 422p

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./ jun. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

## APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO E AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

	<p><b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO</b>  <b>CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO</b>  Avenida Fernando Ferrari, 514, Campus de Goiabeiras, Vitória – ES, CEP 29075910 - Telefone: (27) 4009-7779 – e-mail: <a href="mailto:ppgmpe.ufes@gmail.com">ppgmpe.ufes@gmail.com</a> <a href="mailto:ppgmpe.ufes@gmail.com">ppgmpe.ufes@gmail.com</a></p>	
---	--	---

São Gabriel da Palha/ES, 30 de outubro de 2019.

A Ilm<sup>a</sup> Sr<sup>a</sup> Rosa Maria Caser Venturin

Secretária Municipal de Educação

Eu, Lizie Pacheco, matriculada no curso de Mestrado Profissional em Educação, na linha Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão escolar, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sob a orientação da professora Dra. Cleyde Rodrigues Amorim, solicito autorização para coleta de dados nesta Secretaria de Educação, com a finalidade de realizar a pesquisa intitulada **FORMAÇÃO DOCENTE SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: RETALHOS DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NO MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL DA PALHA/ES**. Para esse trabalho, usaremos a pesquisa-ação e, por meio dela, objetivamos ampliar ações que contribuam para a implementação dessa lei. Inicialmente será feita uma análise documental acerca das formações relacionadas à temática, realizadas por esta Secretaria. Também haverá uma coleta de dados com gestores/as, professores/as e alunos/as da EMEF “XXXXXXXXXX” e da EMEF “XXXXXXXXXX”. Firmo o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos, bem como disponibilizar os resultados obtidos para a Secretaria Municipal de Educação. Agradecemos antecipadamente a colaboração.

---

Lizie Pacheco

---

Cleyde Rodrigues Amorim

## **APÊNDICE C – MODELO DE FORMULÁRIO ELETRÔNICO ENVIADO PARA PROFESSORES/AS**

### **PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Olá! Meu nome é Lizie Pacheco, sou aluna do Programa de Mestrado Profissional em Educação, na linha Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão escolar, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Gostaria de contar com sua colaboração na realização de minha pesquisa, com o tema: **FORMAÇÃO DOCENTE SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: RETALHOS DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NO MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL DA PALHA/ES**. Para isso você precisa responder a esse rápido questionário, o qual não tomará muito seu tempo, mas será de grande importância para a educação do nosso município. Não há necessidade de se identificar, firmo o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos. Desde já agradeço!

- 1) Sexo/gênero  
Feminino ( ) Masculino ( ) ( ) outro \_\_\_\_\_
  
- 2) Idade  
( ) Entre 20 e 30 anos  
( ) Entre 30 e 40 anos  
( ) Entre 40 e 50 anos  
( ) Acima de 50 anos
  
- 3) Qual a sua formação?  
( ) Graduação  
( ) Especialista (pós-graduação)  
( ) Mestrado  
( ) Doutorado
  
- 4) Em que área foi sua formação inicial? (graduação) \_\_\_\_\_
  
- 5) Há quanto tempo atua como professor/a no município de São Gabriel da Palha/ES?  
( ) Menos de 5 anos  
( ) Entre 5 a 10 anos  
( ) Mais de 10 anos
  
- 6) Qual o segmento que você atua?  
( ) Educação Infantil  
( ) Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano)  
( ) Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano)
  
- 7) Já atuou como professor/a em outro município antes de atuar em São Gabriel da Palha/ES?  
( ) Sim ( ) Não

- 8) Qual a sua naturalidade? \_\_\_\_\_
- 9) Qual o local de origem de sua família? \_\_\_\_\_
- 10) Como você se classifica quanto à cor ou raça/etnia?  
Branco ( ) Preto ( ) Pardo ( ) Amarelo ( ) Indígena ( )
- 11) Quando se fala em África, você percebe alguma relação com sua história?  
Sim ( ) Não ( )
- 12) Você já vivenciou alguma situação constrangedora devido a sua cor?  
Sim ( ) Não ( )
- 13) Você concorda que no Brasil exista racismo?  
Sim ( ) Não ( )
- 14) Em sua sala de aula, você aborda questões sobre racismo e preconceito?  
Sim ( ) Não ( )
- 15) Você já observou alguma situação de racismo no ambiente escolar?  
Sim ( ) Não ( )
- 16) Você nota alguma diferença no comportamento dos/as alunos/as brancos/as para com os/as negros/as?  
Sim ( ) Não ( )
- 17) Você sabe da existência de lei que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas?  
Sim ( ) Não ( )
- 18) Sobre a temática: "Educação para as Relações Étnico-Raciais", assinale a opção que mais se aproxima à realidade da escola em que você trabalha.  
( ) Não se trabalha essa temática na escola onde atuo.  
( ) Trabalha-se essa temática somente no componente curricular de História.  
( ) Trabalha-se essa temática por meio de projetos no Dia da Consciência Negra.  
( ) Trabalha-se essa temática de maneira interdisciplinar, ao longo do ano letivo, conforme determina a Lei 10.639/2003.
- 19) Você teve contato com essa temática durante sua graduação?  
Sim ( ) Não ( )
- 20) Você participou de alguma formação sobre "Educação para as Relações Étnico-Raciais" após ter iniciado sua carreira como professor/a?  
Sim ( ) Não ( )
- 21) Especifique quais foram as formações que você participou sobre "Educação para as Relações Étnico-Raciais" e o ano em que foram realizadas? \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

	<p><b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO</b>  <b>CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO</b>  Avenida Fernando Ferrari, 514, Campus de Goiabeiras, Vitória – ES, CEP 29075910 - Telefone: (27) 4009-7779 – e-mail: <a href="mailto:ppgmpe.ufes@gmail.com">ppgmpe.ufes@gmail.com</a></p>	
---	---	---

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, portador da Cédula de Identidade nº \_\_\_\_\_, inscrito no CPF sob nº \_\_\_\_\_, residente à Rua \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_, **AUTORIZO** o uso das informações por mim fornecidas à pesquisa: **FORMAÇÃO DOCENTE SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: RETALHOS DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NO MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL DA PALHA/ES**, orientada pela Professora Dra. Cleyde Rodrigues Amorim, do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional de Educação – PPGMPE – UFES/ Campus Goiabeiras – Vitória/ES, conduzida pela pesquisadora Lizie Pacheco. Sei que poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou qualquer outra informação que for necessária através do e-mail [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com). Ficam claros para mim que, embora mínimos, sempre há a possibilidade de pequenos riscos ao participar da pesquisa, bem como o desagrado com algo que alguém diga ou faça. Também tenho ciência que a pesquisa pode trazer inúmeros benefícios para a educação do município e de outras regiões brasileiras. Sei também que há garantia de que as informações e o uso de imagens (caso necessário) desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos/as participantes voluntários/as, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado total sigilo.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos autorais ou a qualquer outro.

São Gabriel da Palha/ES, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

**APÊNDICE E – PRODUTO EDUCACIONAL**

**PLANO DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA SOBRE  
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS:  
ESTRATÉGIAS PARA UMA  
PEDAGOGIA ANTIRRACISTA**

---

**LIZIE PACHECO**

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Paulo Sergio de Paula Vargas  
Reitor

Roney Pignaton da Silva  
Vice-Reitor

Valdemar Lacerda Junior  
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Reginaldo Célio Sobrinho  
Diretor do Centro de Educação

Alexandro Braga Vieira  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação de  
Mestrado Profissional em Educação

Vitória-ES, 2021

Avenida Fernando Ferrari, 514, Campus de Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29075910  
Telefone: (27) 4009-7779 - e-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão.

Orientadora: Profa. Dra. Cleyde Rodrigues Amorim.

Vitória-ES, 2021

Avenida Fernando Ferrari, 514, Campus de Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29075910  
Telefone: (27) 4009-7779 - e-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com



# APRESENTAÇÃO

*O conhecimento é como um jardim:  
se não for cultivado, não pode ser colhido.*

*Provérbio africano.*

Ao longo da história do Brasil, a luta contra o racismo tem sido permeada por ações individuais e coletivas, que assim como retalhos que se juntam para formar uma grande colcha, que oferece conforto e abrigo àqueles/as que por ela são envolvidos/as, se ampliaram dando origem a políticas afirmativas que visam reparar os danos causados por séculos de uma história marcada pelo racismo.

O Movimento Negro vem costurando essas conquistas que resultaram na Lei 10.639/2003, a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, tornando obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira. Isso significou um grande avanço, visto que a educação nacional passa a incorporar em seu bojo os princípios da promoção da igualdade racial.

Porém, mesmo após quase duas décadas de sua promulgação, a Lei ainda não foi completamente implementada. Para que isso ocorra, é necessário, dentre outras ações, a formação continuada de professores e professoras sobre as relações raciais, a fim de que estejam preparados/as para colocar em prática o que preconiza a legislação.

O presente plano de formação configura-se um produto educacional, proveniente da pesquisa realizada sobre formação de professores/as em Educação das Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Educação de São Gabriel da Palha/ES, a qual evidenciou a existência de lacunas na implementação da Lei 10.639/2003. Portanto, objetivamos que este instrumento consiga auxiliar professores e professoras nesse processo, a fim de que tornem-se promotores/as de uma sociedade mais igualitária e livre do racismo.

**Plano de Formação Continuada**

ESTRATÉGIAS PARA UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA



## SOBRE A AUTORA

### LIZIE PACHECO

Filha de uma professora e de um agricultor. Descendente de africanos escravizados no sul do ES. Graduada em Licenciatura Plena em História pela Faculdade Castelo Branco (2006), Pós-Graduada em História do Brasil (2007) e em Docência do Ensino Superior (2013). Professora de História da Rede Municipal de Ensino de São Gabriel da Palha - ES. Mestranda do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação - UFES (2019-2021). Pesquisadora do NEAB/UFES.

Email: ziepacheco@gmail.com



### SOBRE A ORIENTADORA

#### CLEYDE RODRIGUES AMORIM

Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (2002). Docente e pesquisadora da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, no Departamento de Educação, Política e Sociedade, no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, e no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - NEAB / UFES. Atua na área de Antropologia das Populações Afro-brasileiras e Educação das Relações Étnico-Raciais. Tem pesquisas sobre remanescentes de quilombos no Brasil, população Kalunga (Goiás), identidades e práticas culturais afro-brasileiras, relações raciais na Educação, populações tradicionais de matriz africana, religiões afro-brasileiras e sociologia no ensino médio. É pesquisadora no Observatório das Políticas de Ações Afirmativas do Sudeste- OPAAS / UFRRJ e coordena o Grupo de Pesquisa Educação para as Relações Étnico-Raciais e Identidades Afro-brasileiras - UFES.



#### Plano de Formação Continuada

ESTRATÉGIAS PARA UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA



## SUMÁRIO

# SUMÁRIO

<b>01.</b> Introdução.....	7
<b>02.</b> Objetivos.....	8
<b>03.</b> Base legal.....	9
<b>04.</b> Base teórica.....	12
<b>05.</b> Metodologia.....	14
<b>06.</b> Cronograma.....	15
<b>07.</b> Considerações.....	16
<b>08.</b> Referências.....	17





# INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada na Rede Municipal de Educação de São Gabriel da Palha/ES, a fim de identificar como o ensino da História e Cultura Africanae Afro-brasileira tem sido garantido nas escolas do município, e em que medida essa temática é abordada no âmbito da formação continuada de seus professores e professoras, apresenta como produto educacional um plano de formação continuada para subsidiar a rede de ensino no cumprimento da Lei 10.639/2003.

A proposta de apresentação de um produto educacional ao final da pesquisa é uma das características do mestrado profissional. Essa modalidade de programa de pós-graduação stricto sensu é relativamente nova no Brasil. Porém, tem proporcionado aos/as professores/as desenvolverem pesquisas a partir dos espaços educativos em que atuam e com isso tornam-se protagonistas de sua própria transformação profissional.

Um dos aspectos mais relevantes nesse tipo de pesquisa é a possibilidade de uma devolutiva mais direta à comunidade escolar envolvida no estudo, promovendo aproximação desta à academia. Esse foi um dos objetivos propostos na elaboração desse plano de formação continuada. Dessa forma, a pesquisa realizada não ficará restrita ao espaço acadêmico e aproximará a teoria à prática.

Ao longo do estudo realizado, constatamos um grande distanciamento entre a implantação e a implementação da Lei 10.639/2003 no município de São Gabriel da Palha/ES, como evidenciado pelos/as próprios/as sujeitos/as envolvidos/as na formação docente sobre Educação das Relações Étnico-Raciais.





## OBJETIVOS

### GERAL

Contribuir com a formação de professores e professoras da Rede Municipal de Ensino de São Gabriel da Palha para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

#### 01. Específico

Definir os condicionantes para o planejamento e execução de ações formativas sobre Educação das Relações Étnico-Raciais a serem ofertadas pela Secretaria de Educação de São Gabriel da Palha/ES a seus/suas servidores/as.

#### 02. Específico

Apresentar possibilidades de formação em serviço, especialmente para professores/as e que os/as instrumentalizem ao trabalho em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

#### 03. Específico

Contribuir para a implementação da Lei 10.639/2003 no município de São Gabriel da Palha/ES, e conseqüentemente na instituição de políticas públicas de combate ao racismo.



## BASE LEGAL

Segundo Nascimento (2008) **adinkra** é um conjunto de símbolos gráficos de origem akan, com significado complexo representados por ditames ou fábulas que expressam conceitos filosóficos. Os adinkras aparecem estampados em tecidos utilizados pelas pessoas em cerimônias fúnebres ou homenagens. Constitui-se uma arte nacional de Gana, ao todo são mais de oitenta símbolos e cada um traz um conteúdo epistemológico simbólico.

Acreditamos na importância da existência de um aparato legal que vise à garantia, à regulação, à normatização e outras providências sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais. Ferraz (2013, p. 39) afirma que é somente por meio do Estado que as políticas se universalizam, mas “não é por estar inscrito na Lei, que um direito se efetiva”. Sendo assim, é necessário que reivindicemos esses direitos garantidos por esses dispositivos legais, e para isso é preciso que os conheçamos:

**Ananse Ntontan**  
Figura de uma teia de aranha, representa a criatividade e a sabedoria.



### Lei 10.639/2003

Alterou a Lei 9.394/1996 instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

**Aya**  
Figura de uma planta, representa resistência e desenvoltura



### Parecer CNE/CP 03/2004 Resolução CNE/CP 01/2004

Regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

**Funtinfunefu-denyemfunefu**  
Figura de crocodilos siameses, simbolizam a unidade independente das diferenças culturais e a democracia.



### Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

Orienta e baliza os sistemas de ensino e as instituições correlatas na implementação das Leis 10639/2003.



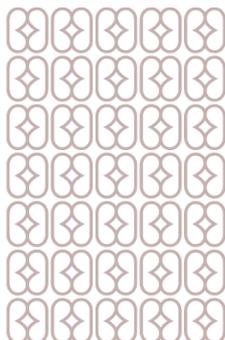
A formação docente, de modo geral, é preconizada em diversos instrumentos legais instituídos no Brasil. A Lei Nº 9.394/96, por exemplo, contempla no parágrafo I do artigo 61 a formação inicial e continuada de professores/as, tendo como principais fundamentos a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho e a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (BRASIL, 1996). Assim a referida lei assegura ao/à docente tempo para estudos, planejamento e avaliação incluídos em sua carga horária de trabalho.

Nesse âmbito foi instituída a Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação, instituída pelo Decreto nº 8.752/2016, que objetiva, dentre outras coisas, promover a formação de profissionais comprometidos/as com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo (BRASIL, 2016).

O decreto fala sobre relações étnico-raciais, que também aparecem numa série de outros instrumentos normativos que estabelecem uma formação docente multicultural e voltada para a diversidade. O principal deles é a Lei 10.639/2003, a qual alterou a Lei 9.394/1996 instituindo a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

É importante reafirmar que a Lei 10.639/2003 altera a lei máxima da educação brasileira e não apenas é uma lei “abjeta ao currículo” conforme diz Araujo (2015) em um estudo no qual reivindica a retomada da correlação entre a legislação da Educação das Relações Étnico-Raciais e a LDB, como forma de demarcação política para mudanças nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais brasileiras.

Sendo assim, a Lei 10.639/2003 não apenas determina a inclusão de novos conteúdos nos currículos escolares, mas exige que sejam repensadas “as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas”,





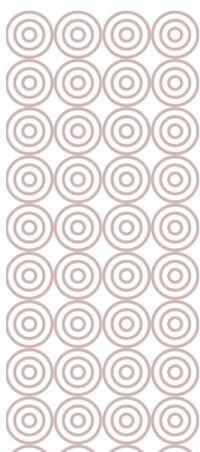
conforme o que diz o Parecer CNE/CP 03/2004, que juntamente com a Resolução CNE/CP 01/2004 regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Esses e outros instrumentos legais que visam iniciativas de combate ao racismo e toda sorte de discriminações são frutos de uma luta histórica que se desenvolveu ao longo do século XX, no Brasil, por meio do Movimento Negro. Aos poucos, essas conquistas têm possibilitado a reparação dos danos causados pelo regime escravista que manchou a nossa história, provocando consequências que se reverberam até hoje.

Além desses instrumentos legais orientarem de maneira ampla e precisa as instituições educacionais quanto suas atribuições, destacamos também o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o qual visa fortalecer e institucionalizar as orientações contidas nos dispositivos legais apresentados aqui e traz como um de seus objetivos:

Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores(as), a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país (BRASIL, 2013, p.19).

Nessa mesma direção elaboramos o presente plano de formação. Observamos também o que preconiza a meta 16 do Plano Municipal de Educação de São Gabriel da Palha/ES, instituída para garantir a todos/as os/as profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.





## BASE TEÓRICA

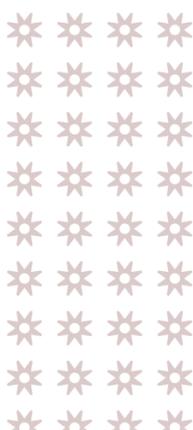
A luta por uma educação antirracista é uma luta de todos e todas e não somente de negros e negras. Gomes e Silva (2018) dizem que quanto mais complexas as relações entre educação e cotidiano escolar; escola e organização do trabalho docente, mais somos desafiados/as a compreender esses processos, e mais os sistemas de ensino são desafiados a apresentarem alternativas para a formação de seus/suas professores/as.

[...] mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar as diferenças é preciso, antes, que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES; SILVA, 2018, p. 11).

Os argumentos expostos pelas autoras nos fazem pensar num modelo de formação que incorpore uma educação multicultural, a qual valorize e respeite às diferenças. Gomes e Silva (2018) reforçam que isso pressupõe uma nova concepção de educação e de formação, que entenda o/a profissional de educação enquanto sujeito/a sociocultural, ou seja, aquele/a que atribui sentido e significado à sua existência, a partir de referências pessoais e coletivas, simbólicas e materiais e se se encontra inserido em vários processos socializadores e formadores que extrapolam a instituição escolar.

Isso evidencia um aspecto fundamental no processo de formação docente: os espaços de interação das dimensões da vida pessoal e profissional. Assim, “toda e qualquer oportunidade de constituição do ‘ser professor/a’ tem que considerar aspectos subjetivos, relações étnico/raciais, de gênero, geracionais e de classe” (GOMES, SILVA, 2018, p. 14).

Nesse sentido, Freire (1987) afirma que através de uma ação permanente e transformadora da realidade, homens e mulheres criam a história e se fazem seres histórico-sociais. Dessa forma os/as professores/as são capazes de assumir responsabilmente sua formação, por meio de uma reflexão crítica sobre a prática, podendo assim aprimorá-la.



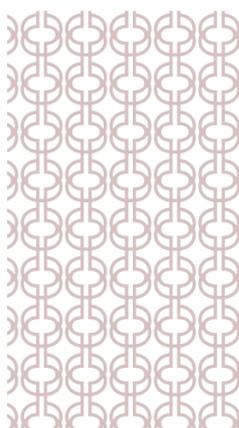


Isso faz com que adotemos estratégias pedagógicas de valorização da diferença e questionemos as relações étnico-raciais fundamentadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios. Sendo assim, é necessário que haja um processo constante de autoatualização e ressignificação das práticas, ou seja, é necessário que avancemos para uma pedagogia antirracista.

Oliveira e Candau (2010) afirmam que é preciso haver uma superação dos padrões epistemológicos hegemônicos, a qual exige dos/as professores/as o abandono a estereótipos adquiridos em sua formação, que fortalecem preconceitos e inviabilizam a superação de um modelo educacional que reforça os sistemas de dominação.

Vivemos numa sociedade racista, sexista, machista, onde a todo instante temos contato com uma cultura impregnada de valores colonizadores. Isso naturaliza preconceitos, nos tornando insensíveis aos impactos provocados por eles. Sendo assim, nosso maior desafio "é compartilhar conhecimento a partir de um ponto de vista sem preconceito e/ou descolonizado com estudantes que estão tão profundamente envolvidos na cultura do dominador, que não se abrem a aprender novas formas de pensar e de saber" (HOOKS, 2020, p.57).

Mais do que nunca, estudantes e professores/as precisam compreender a importância da valorização da diversidade cultural, reconhecendo o protagonismo de diversos/as sujeitos/as, e não somente a reprodução de uma história única. Assim será possível criarmos formas de saber que reforçam a educação como prática da liberdade.





## METODOLOGIA

As ações previstas nesse Plano de Formação deverão ser adequadas ao calendário escolar da rede de ensino, e realizadas nos momentos previstos para formação continuada e planejamento coletivo dos/as professores/as.

A metodologia a ser empregada nas formações também deve considerar o contexto histórico em que se encontra o país atualmente. Em função da pandemia de Covid-19 (coronavírus), os momentos formativos poderão acontecer de forma remota ou mesmo presencial, obedecendo aos protocolos dos órgãos de saúde.

Os temas apresentados no Cronograma foram baseados na proposta do projeto *A Cor da Cultura* (BRANDÃO, 2006), o qual se configura uma referência para o trabalho sobre a temática étnico-racial na Educação Básica. Os temas comuns sugeridos para a Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais poderão ser desenvolvidos coletivamente ou por etapas de ensino, explorando suas especificidades.

A carga horária das formações deverá garantir o aprofundamento teórico do estudo dos temas sugeridos, bem como o desenvolvimento de atividades pedagógicas por meio de oficinas. Podendo ser diluída ao longo de cada trimestre, visando a sistematização e a continuidade dos estudos.

Para a efetivação do presente Plano de Formação indicamos como possíveis parcerias, algumas instituições que tem fomentado a formação docente sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais no estado do Espírito Santo. Tais ações intersetoriais podem proporcionar a ampliação dos olhares sobre a temática, aprofundando política e epistemologicamente as discussões com os/as professores/as e com a escola.

INSTITUIÇÃO	CONTATO
<b>GECIQ/SEDU</b> - Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo	Fazer o cadastro no site <acessocidadao.es.gov.br> e encaminhar a proposta via E-DOCS para GECIQ
<b>CEFOPE/SEDU</b> - Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo	Fazer o cadastro no site <acessocidadao.es.gov.br> e encaminhar a proposta via E-DOCS para CEFOPE
<b>NEAB/UFES</b> - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Espírito Santo	Site: <neab.ufes.br/neab> (27) 4009-2957 neab.ufes2020@gmail.com





# CRONOGRAMA

## PRIMEIRO TRIMESTRE

### EDUCAÇÃO INFANTIL ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

**Tema 1:** Relações étnico-raciais na sociedade brasileira: balizando conceitos.

**Tema 2:** Marcos legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil.

**Objetivos:** Discutir conceitos como: *raça, identidade, racismo e pedagogia antirracista*. Conhecer o percurso histórico da Lei 10.639/2003 e dos dispositivos legais que a acompanham, refletindo sobre a importância da promoção de ações para sua implementação.

**Carga horária mínima:** 20h

### ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

**Tema 1:** Relações étnico-raciais na sociedade brasileira: balizando conceitos.

**Tema 2:** Marcos legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil.

**Objetivos:** Discutir conceitos como: *raça, identidade, racismo e pedagogia antirracista*. Conhecer o percurso histórico da Lei 10.639/2003 e dos dispositivos legais que a acompanham, refletindo sobre a importância da promoção de ações para sua implementação.

**Carga horária mínima:** 20h

## SEGUNDO TRIMESTRE

### EDUCAÇÃO INFANTIL ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

**Tema 1:** Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras: práticas pedagógicas a partir dos valores civilizatórios afro-brasileiros.

**Tema 2:** Corporeidade e infâncias: reflexões a partir da Lei nº 10.639/2003.

**Objetivos:** Reconhecer os valores civilizatórios afro-brasileiros, como forma de construção e fortalecimento do pertencimento racial e desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para esse processo. Resignificar as práticas pedagógicas à luz da Lei 10.639/2003 e suas diretrizes.

**Carga horária mínima:** 20h

### ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

**Tema 1:** África no currículo escolar.

**Tema 2:** Povos tradicionais de matriz africana: cultura e religiosidade.

**Objetivos:** Aprofundar os conhecimentos sobre a História da África, sua cultura e religiosidade. Conhecer as características da cultura e religiosidade dos povos tradicionais de matriz africana como forma de combater à intolerância religiosa. Resignificar práticas pedagógicas à luz da Lei 10.639/2003 e suas diretrizes.

**Carga horária mínima:** 20h

## TERCEIRO TRIMESTRE

### EDUCAÇÃO INFANTIL ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

**Tema 1:** Jogos africanos: propostas pedagógicas para uma educação afro centrada.

**Tema 2:** A literatura infantil e o protagonismo das personagens negras.

**Objetivos:** Desenvolver práticas pedagógicas que explorem a ludicidade e a oralidade articuladas à educação para as relações étnico-raciais. Analisar criticamente os recursos pedagógicos destinados ao desenvolvimento da expressão oral nos/as alunos/as. Alinhar os planos de ensino ao Currículo do Espírito Santo, observando os temas integradores que abordam a temática étnico-racial.

**Carga horária mínima:** 20h

### ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

**Tema 1:** As relações étnico-raciais na Matemática e em Ciências da natureza.

**Tema 2:** As relações étnico-raciais em Linguagens e Ciências Humanas.

**Tema 3:** As relações étnico-raciais em Ensino Religioso.

**Objetivos:** Discutir possibilidades de articulação das relações étnico-raciais a cada componente curricular. Alinhar os planos de ensino ao Currículo do Espírito Santo, observando os temas integradores que abordam a temática étnico-racial.

**Carga horária mínima:** 20h



## CONSIDERAÇÕES

*É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.*

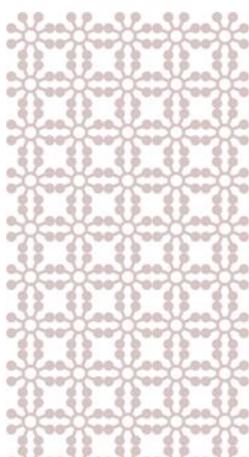
*Paulo Freire*

A formação continuada é um exercício reflexivo sobre a prática docente que envolve um "movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (FREIRE, 1996, p. 22). O presente Plano de Formação foi elaborado a partir de um movimento reflexivo durante um estudo realizado sobre formação de professores/as sobre ERER na Rede de Ensino de São Gabriel da Palha/ES.

É o resultado de um trabalho coletivo, uma costura de muitos retalhos, que unidos formaram esse produto educacional que intenciona promover a reflexão crítica da prática docente, tendo em vista uma pedagogia antirracista. "Por meio da reflexão e ação dos homens sobre o mundo, é possível transformá-lo" (FREIRE, 1987, p.25).

Partindo desse princípio, podemos afirmar que aquilo que é assimilado pelos/as professores/as na formação inicial ou continuada, precisa reverberar nas salas de aulas, onde é comum o silenciamento das vozes daqueles/as que sofrem com o racismo e também dos/ que poderiam combatê-lo. O conhecimento adquirido precisa nos mover à ação e a transformação da realidade que nos encontramos.

Sendo assim, esperamos que os momentos formativos aqui sugeridos impliquem em ações de combate ao racismo na escola. E assim como uma colcha de retalhos, que aquece e embeleza àqueles/as que com ela se envolvem, desejamos que esse Plano de Formação seja útil para a implementação da Lei 10.639/2003 no município de São Gabriel da Palha/ES e conseqüentemente a consolidação de uma educação libertadora, que ecoe para outros espaços sociais propagando valores mais igualitários.





## REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Débora Cristina de. **A Educação das Relações Étnico-Raciais: histórico, interfaces e desafios.** *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS*, v. 21, n. 41, p.127-145, Campo Grande, MS, 2015.
- BRANDÃO, Ana Paula (coord.). *A Cor da Cultura - Saberes e Fazeres - Modos de Ver.* Rio de Janeiro. Fundação Roberto Marinho, 2006. v.1. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/kit>>. Acesso em: 14/03/2021.
- BRANDÃO, Ana Paula (coord.). *A Cor da Cultura - Saberes e Fazeres - Modos de Sentir.* Rio de Janeiro. Fundação Roberto Marinho, 2006. v.2. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/kit>>. Acesso em: 14/03/2021.
- BRANDÃO, Ana Paula (coord.). *A Cor da Cultura - Saberes e Fazeres - Modos de Interagir.* Rio de Janeiro. Fundação Roberto Marinho, 2006. v.3. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/kit>>. Acesso em: 14/03/2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.
- BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 09 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 26 de março de 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004a.** Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004a. <[www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne)>.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2004b.** Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004b. <[www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne)>.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: MEC, SECADI, 2013.
- BRASIL. **Decreto nº 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8752-9-maio-2016-783036-publicacaooriginal-150293-pe.html>. Acesso em: 14 maio. 2021.
- FERRAZ, Marcos. Estado, sociabilidade e educação. In: GOUVEIA, André; SOUZA, Angelo; TAVARES, Taís (Orgs.). **Políticas educacionais: conceitos e debates.** Curitiba: Appris, 2013, p. 23-49.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª ed., 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Orgs.). O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- HOOKS, Bell. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática.** São Paulo: Editora Elefante, 2020.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). *A matriz africana no mundo: Coleção Sankofa-Volume 1.* Selo Negro Edições, 2008.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.
- SÃO GABRIEL DA PALHA. **Lei nº 2.538/2015**, de 22 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. *Diário Oficial dos Municípios do Espírito Santo*, Vitória, 2015. Disponível em: <[www.diariomunicipal.es.gov.br](http://www.diariomunicipal.es.gov.br)>. Acesso em 19 de jan. de 2020.