

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

MÁRCIA ARAÚJO SOUZA BELOTI

**TECENDO REDE ANTIRRACISTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E
CULTURAS AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA DO MUNICÍPIO DA SERRA (ES)**

VITÓRIA
2020

MÁRCIA ARAÚJO SOUZA BELOTI

**TECENDO REDE ANTIRRACISTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E
CULTURAS AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA DO MUNICÍPIO DA SERRA (ES)**

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

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Gomes Rufino Andrade.

VITÓRIA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

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

B452t Beloti, Márcia Araújo Souza, 1974-
Tecendo Rede Antirracista para o Ensino de História e Culturas Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica do Município da Serra (ES) / Márcia Araújo Souza Beloti. - 2020. 169 f. : il.

Orientadora: Patrícia Gomes Rufino Andrade.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação das Relações Étnico-Raciais. 2. Formação de Professoras e Professores. 3. Políticas Educacionais em Educação das Relações Étnico-Raciais. 4. Educação Antirracista. 5. Experiências Formativas. 6. Ensino de História e Culturas Africana e Afro-Brasileira. I. Andrade, Patrícia Gomes Rufino. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

FOLHA DE APROVAÇÃO

Ao meu parceiro na vida, Luís Beloti, e aos meus filhos, Álvaro e Luísa, pelo afeto, cuidado, carinho e respeito. Todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Patrícia Gomes Rufino Andrade, por acolher-me neste espaço acadêmico, conduzir-me e orientar-me nessa trajetória de pesquisa, sempre com muita competência e seriedade. Sou-lhe grata pela postura necessária nessa produção científica, possibilitando-me uma reflexão rigorosa sobre a necessidade de produção de conhecimentos para a equidade racial. Agradeço imensamente por compor comigo as tessituras desse trabalho.

À minha família, meu marido Luís Beloti, meu filho, Álvaro, e minha filha, Luísa, que, de maneira muito especial, estiveram ao meu lado, apoiando-me, cuidando e incentivando-me a nunca desistir, mesmo diante dos numerosos desafios.

Aos meus pais, Sebastião e Maria Áurea, pela vida e ensinamentos. Em especial, à minha mãe, que sabiamente me apresentou, ainda cedo, o caminho do conhecimento, da ética, do respeito na tessitura de minha existência, com muita poesia na dialética da vida.

Às minhas irmãs, Penha, Jaqueline, Aparecida e Christine, que me antecedem e me inspiram com bons exemplos. Uma parceria fortalecida a cada dia pelos desafios.

À professora Dra. Marina Rodrigues Miranda, pela sensibilidade do olhar em minhas intenções e pela propositividade formativa em Serra na formação docente ao qual participei ativamente, tornando-se o início do caminhar na pesquisa em ERER.

À professora Dra. Cleyde Rodrigues Amorim, gratidão por compartilhar conhecimentos nas aulas em ERER no terceiro período do curso e pela parceria e contribuições na pesquisa.

À professora Dr^a Marileide Gonçalves França (UFES/Alegre), pela composição da banca de defesa.

Ao professor Dr. Sérgio Pereira dos Santos (UFMT), pelo aceite em participar da banca de defesa.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE-Ufes), pela competência na elaboração e organização desse programa e pelas maravilhosas aulas ministradas.

Aos colegas da Turma 2 do PPGMPE, pelos momentos em tessituras de leituras, reflexões e produções. Muito grata por fazer parte dessa trajetória com vocês e poder compartilhar e aprender com cada um. Desejo-lhes muito sucesso.

Aos docentes do curso de Extensão Universitária em Formação e Educação das Relações Étnico-raciais pelas composições, Adriano Jardim, Ana Paula Rocha, Andrea Mongin, Débora Araújo, Gilberto Batista, Gustavo Forde, Hiléia Castro, Kiusam de Oliveira, Cleyde Amorim, Patrícia Rufino e às colegas as parceiras de pesquisa Ione Aparecida e Yamília Siqueira. Uma trajetória necessária na constituição dessa produção científica.

A Professora Ms. Hileia Castro, sou-lhe grata por sua generosidade e pelo convite em compor a equipe técnica pedagógica do material didático em Educação das Relações Étnico-Raciais da Serra organizado para docentes, estudantes de todas as etapas de ensino e comunidade. Muito obrigada.

A equipe de Coordenação de Estudos Étnico-raciais e Diversidades de Serra (Ceerd), grata pela acolhida e respeito recebido de vocês, pelo profissionalismo em atender-me e compartilhar conhecimentos da formação em ERER em Serra.

A toda equipe escolar da escola de Ensino Fundamental em que realizei a pesquisa, pelo carinho em receber-me e acolher essa proposta formativa, por acreditarem e se envolverem nela.

Aos quase 65.000 estudantes e aos quase 6.000 servidores da Educação Básica de Serra, que inspiram a pesquisa, implicada nas experiências vivenciadas nas assessorias pedagógicas, campo de reflexão e diálogo para essa produção. Urge a tessitura em redes antirracistas na educação serrana, compondo diálogos e construindo caminhos pedagógicos na educação das relações étnico-raciais.

A todos e todas que direta e indiretamente contribuíram para que essa pesquisa se constituísse ao longo dos 24 meses de dedicação.

E acima de tudo, a Deus pela vida, força e perseverança.

Enquanto eu escrevo

Às vezes, temo escrever, a escrita se transforma em medo, para que eu não possa escapar de tantas construções coloniais.

Neste mundo, eu sou vista como um corpo, que não pode produzir conhecimento, como um corpo 'fora' do lugar.

Eu sei que enquanto escrevo, cada palavra que eu escolher será examinada e talvez até seja invalidada. Então, por que escrevo? Eu preciso.

Eu estou imersa em uma história de silêncios impostos, vozes torturadas, línguas interrompidas, idiomas forçados e discursos interrompidos.

E eu estou cercada por espaços brancos, onde mal posso entrar ou permanecer. Então, por que escrevo? Eu escrevo, quase como uma obrigação, para me encontrar.

Enquanto escrevo, não sou o 'outro', mas a própria voz, não o objeto, mas o sujeito. Torno-me aquela que descreve, e não a descrita.

Eu me torno a autora e a autoridade na minha própria história. Eu me torno a oposição absoluta ao que o projeto colonial predeterminedou. Eu me torno eu.

(KILOMBA, Grada. While I write, 2016. Enquanto eu escrevo, videoinstalação "*The Desire Project*", apresentada na 32ª Bienal de São Paulo 2016).

RESUMO

Esta elaboração dissertativa insere-se na linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A pesquisa apresenta reflexões sobre formação docente em educação das relações étnico-raciais a partir da formação docente pela via da extensão universitária e formação docente na escola. O estudo justifica-se pela relevância social sobre formação e pesquisa no campo das relações raciais, articulando diálogos coletivos nos espaços escolares na implementação de ações voltadas para uma educação antirracista envolvendo docentes e um grupo de estudantes de uma turma de 6º ano do ensino fundamental do município da Serra (ES). Objetiva analisar o processo formativo docente em educação das relações étnico-raciais que se constituem no cotidiano escolar por meio da tessitura de uma rede antirracista. O estudo ancora-se na metodologia de pesquisa-ação (BARBIER, 2007), ao qual propõe ações coletivas que dialogue com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo investigativo. Para fundamentação teórica somos convocados a ampliar a tessitura em rede privilegiando estudiosos como: Kabengele Munanga (1990, 2004a, 2004b, 2005, 2012), Florestan Fernandes (2007) e Stuart Hall (2013, 2014, 2015) que são referências nos estudos culturais e identitários pós-diáspora; as contribuições de (SANTOS, 2006a, 2006b, 2007, 2010a, 2010b) o qual propõe um distanciamento da produção de conhecimento do ocidente europeu por meio da reinvenção social a partir de nossas realidades; na formação docente numa perspectiva racial, ancoramo-nos nas reflexões de Gomes (2010a, 2010b, 2012a, 2012b, 2012c, 2013, 2017) e Oliveira (2018), que se orientam uma perspectiva de educação antirracista, e de Andrade (2007, 2018) que discute os processos de identificação e as contribuições de (OLIVA et al., 2019) na construção de uma rede antirracista como ferramenta de enfrentamento ao racismo. Que as tessituras compostas nesta dissertação possam convergir na composição de outras redes formativas antirracistas na implementação da Lei 10.639/2003. Ademais, que o material educativo, fruto deste trabalho acadêmico, possa fruir novas reflexões epistêmicas ampliando o arcabouço didático-pedagógico para o reconhecimento, valorização e transformação do ambiente escolar a partir do acesso ao conhecimento. Como resultado, compreendemos a importância da pesquisa no propósito de construir coletivamente uma rede antirracista para transformar as posturas e processos racistas que são banalizados na escola ao invés de combatê-los, tendo em vista a transformação da realidade. Soma-se a isto, o propósito maior de valorizar as políticas afirmativas constituídas pela Lei nº 10.639 de 2003 necessárias aos processos educativos e humanos para equidade racial.

Palavras-chave: Educação Étnico-racial. Experiências Formativas. Rede Antirracista.

ABSTRACT

This dissertative elaboration is part of there search line Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE-UFES) (Educational Practices, Diversity and School Inclusion of the Graduate Program of Professional Master's in Education (PPGMPE) of the Federal University of Espírito Santo (UFES). The research presents reflections on teacher training education of ethnic-racial relations from diagnosis via the university extension and teacher training at school. The study is justified by the social relevance about the training and there search in the racial relations field, articulating collective dialogues in schoolspaces in the implementation of action aimed at anti-racist education involving teachers and students of a 6th grade class of na elementary school in the municipality of Serra (ES). The study aims to analyze the teacher training process in the education of ethnic-racial relations that are constituted in the school day-to-day from the fabric of na anti-racist network. The study is anchored in the action research methodology (BARBIER, 2007), which proposes collective actions that dialogue with the reality of the subjects involved in the investigative process. For theoretical foundation, we are invited to expand the network in favoring scholars such as: Kabengele Munanga (1990, 2004a, 2004b, 2005, 2012), Florestan Fernandes (2007) and Stuart Hall (2013, 2014, 2015) who are references in cultural studies and post-diaspora identities; the contributions of (SANTOS, 2006a, 2006b, 2007, 2010a, 2010b) which proposes a distance from the knowledge production in the European West through social reinvention base donour realities; in teacher education from a racial perspective, we are anchored in the reflections of Gomes (2010a, 2010b, 2012a, 2012b, 2012c, 2013, 2017) and Oliveira (2018), who are guided by a decolonial education perspective, and Andrade (2007, 2018) that discusses the identification processes and the contributions of (OLIVA et al., 2019) in the construction of an anti-racist network as a tool to fight racism. It is hoped that this study can contribute to new foundations of other anti-racist formative networks in the implementation of Law 10.639 of 2003. Further more, that the educational material, the result of this academic work, can enjoy new epistemic reflections, expanding the didactic-pedagogical framework for there cognition, valorization and transformation of the school environment from the access to knowledge. As a result, we understand the importance of research in order to collectively build an anti-racist network to transform the racist attitudes and processes that are trivialized in the school instead of fighting them, with a view to transforming reality. Added to this, the greater purpose of valuing the affirmative policies constituted by Law No. 10,639 of 2003 necessary for the educational and human processes for racial equity.

Keywords: Ethnic-Racial Education. Experiences Formatives. Anti-racist Network.

LISTA DE SIGLAS

BDBTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CNE – Conselho Nacional de Educação

Ceafro – Comissão de Estudos Afro-Brasileiros

Ceerd – Coordenação de Estudos Étnico-Raciais e Diversidades

Fapes – Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MPES – Ministério Público do Estado do Espírito Santo

Neab – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

Ifes – Instituto Federal do Espírito Santo

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

PIC Júnior – Projeto de Iniciação Científica Júnior

Proex – Pró-Reitoria de Extensão

UnB – Universidade de Brasília

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Representação dos estudantes negra(o)s entre as matrículas na rede municipal de ensino da Serra (2019).....	37
Gráfico 2 – Representação da(o)s estudantes negra(o)s entre as matrículas de Ensino Fundamental na Serra (2019)	38
Gráfico 3 – Faixa etária da(o)s estudantes do 6º B matutino	119
Gráfico 4 – Auto-identificação da(o)s estudantes quanto à raça/cor	120
Gráfico 5 – Estudo do racismo na escola	123
Gráfico 6 – Áreas de conhecimento que abordam a temática racial	124
Gráfico 7 – Sofrimento de racismo pelos estudantes	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados populacionais da Serra.....	35
Tabela 2 – População residente por cor ou raça na Serra (2010).....	36
Tabela 3 – Matrícula por modalidade e cor/raça na rede municipal de ensino da Serra (2019)	37
Tabela 4 – Desagregação por cor no desenvolvimento educacional na Serra.....	38
Tabela 5 – Escolarização de crianças e jovens – Serra (2010).....	38
Tabela 6 – Matrículas por cor/raça na escola lócus da pesquisa (maio, 2019)	41
Tabela 7 – Evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – anos finais do Ensino Fundamental: escola x município.....	41

SUMÁRIO

PREÂMBULO: “PASSOU DE BRANCO É PRETO!”	16
1 INTRODUÇÃO	22
2 DE ONDE FALAMOS: O TERRITÓRIO DA PESQUISA	34
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DA SERRA	35
2.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	40
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	56
3.1 CONCEITOS HISTÓRICO E POLÍTICO DE RAÇA	56
3.2 REFLEXÕES SOBRE A POPULAÇÃO NEGRA BRASILEIRA	59
3.3 O MOVIMENTO NEGRO COMO PROTAGONISTA POLÍTICO E EDUCATIVO	70
3.4 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA PARA A POPULAÇÃO NEGRA.....	74
3.5 POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL	81
4 PERCURSO METODOLÓGICO: CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	87
5 MOVIMENTOS FORMATIVOS EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	99
5.1 TESSITURA DA REDE ANTIRRACISTA E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	102
5.1.1 Apresentação da pesquisa à direção da escola	103
5.1.2 Apresentação da pesquisa à equipe pedagógica e docentes	106
5.1.3 Análise I – Diálogo com a equipe pedagógica	111
5.1.4 Análise II – Diagnósticos com a(o)s estudantes.....	114
5.2 PEDAGOGIAS EMERGENTES NO PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS	129
5.2.1 Análise III – Diálogos com o corpo docente: o planejamento	132
5.2.2 Análise IV – Diálogos em sala de aula: a aplicação	138
6 PALAVRAS FINAIS	148
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICE I – Cronograma Curso de Formação e Pesquisa em Educação das Relações Étnico-Raciais	160
APÊNDICE II – Formulário Equipe Pedagógica	161
APÊNDICE III – Formulário Diagnóstico dos Estudantes	163

ANEXO I – Protocolo de Pesquisa Acadêmica – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE-UFES)	165
ANEXO II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Gestão Escolar ..	166
ANEXO III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Gestão Pedagógica	167
ANEXO IV – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Docentes.....	168
ANEXO V – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Coordenadores de Turno	169
ANEXO VI – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável Legal de Estudante.....	170

PREÂMBULO: “PASSOU DE BRANCO É PRETO!”

A afirmativa que intitula este texto preambular ressoou¹ em toda minha trajetória de vida e foi tão acentuada, que me encontro aqui, relatando um estudo que faz com que a frase que ouvi da minha mãe desde a infância seja o ponto de partida para eu relatar esta dissertação, em inevitável resgate das minhas memórias.

Minha mãe, Maria Áurea, sempre se auto-identificou como uma mulher preta. Ainda criança, eu não entendia sua escolha, porque não a via dessa forma, mas ela, sabiamente, afirmava-se em sua negritude, pelas fortes raízes familiares. É uma mulher miscigenada, que, portanto, sempre valorizou suas origens e sublinhou seu pertencimento étnico-racial. Meu pai, um homem branco português, com fortes representações familiares, colocou-nos também a par de nossas origens.

Mas, o que eu poderia dizer da afirmativa da minha mãe? Em sua sabedoria poética, desenhou a tessitura da rede antirracista em nossa família. A lição que tomo desse processo de formação primária/familiar é que ela não apenas pariu a mim no sentido fisiológico; ela pariu também minha identidade. Quem delineou a Márcia mulher, filha, mãe, professora, sensível às questões raciais foi minha história de vida, que se constituiu no seio dessa família, muito bem conduzida do ponto de vista maternal, porque foi processo espontâneo, sem imposições nem agressões. Assim fui forjada.

A sensibilização para a área dos estudos raciais, compreendo, emerge neste contexto. Certamente, foi enfatizada e fortalecida ao longo do processo de investigação *stricto sensu*. Está ainda em construção, porque as questões a serem compreendidas são densas e complexas, considerando o contexto racial brasileiro. Por isso mesmo, encontro-me ainda em processo de auto-identificação como mulher negra, compreendendo algumas questões, transformando-me e me recompondo.

Trata-se de um movimento de vida permanente, delineado a partir de novos entendimentos e compreensões, um movimento vivo na constituição do processo de

¹ Este preâmbulo é redigido em primeira pessoa do singular, porque relata a trajetória de vida e profissional da pesquisadora, trazendo um percurso das experiências vivenciadas no campo dos estudos em educação para as relações étnico-raciais na docência. Nos tópicos seguintes, usamos primeira pessoa do plural, por se tratar de uma composição coletiva.

identificação, porque é quando abrimos espaço para uma nova maneira de compreender a vida, que, afetada profundamente, faz emergir outras consciências sobre quem somos e sobre como nos situamos sócio e historicamente. É, pois, um caminho que venho construindo aos poucos, com estudos e aprofundamentos, para trabalhar a temática racial com docentes, crianças e adolescentes no espaço escolar.

Mas uma história de vida é tecida por muitas linhas, sendo a verdade um caminho que se constrói. Com esse entendimento, este preâmbulo narra, ainda, outras experiências que me trouxeram ao desenvolvimento da pesquisa relatada nesta dissertação. Nelas, assumem papel especial estudantes com quem caminhei na minha trajetória docente. São crianças e adolescentes de um lugar que tem fundamental importância na minha vida profissional/docente, o município da Serra (ES).

Essa importância reside no fato de que foi neste município que, em 2013, iniciei minha história como professora. Ao fazer isso, busquei conhecer seus territórios e particularidades, aproximando-me devagar, ritmo em que também fui pisando seu chão. No ano seguinte, já em outra escola, desenvolvi diferentes trabalhos pedagógicos de valorização do patrimônio histórico-cultural serrano com crianças e adolescentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Envolvida com essa temática, ainda em 2014, comecei a participar do curso de formação continuada para professores da Serra – “Imagens aqui do meu lugar” –, ofertado no Centro de Formação de Professores da Serra, em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Com o coletivo de professores desse curso, tive a oportunidade de apreender novos conhecimentos sobre historicidades serranas e sobre a riqueza cultural do município. Nesse aprofundamento, alguns teóricos dos estudos raciais e afrocentrados – sendo estes entendidos aqui como formulados por pensadores e pesquisadores negra(o)s e/ou dedicados à discussão da questão racial – foram constituindo um corpo de conhecimentos e amadurecendo-me para que, então, eu pudesse, mergulhar na pesquisa sobre estudos relacionados à população negra.

Impactada pelo curso mencionado, abri-me ao desenvolvimento de pesquisas sobre questões raciais que perpassavam o cotidiano das escolas em que atuei. Algumas motivações sustentaram esse movimento. A primeira diz respeito ao fato de eu ter, nas salas de aula, um grande percentual de estudantes negra(o)s. Isso me levou a considerar a necessidade de abordar a questão racial pedagogicamente com a(o)s discentes, questão nem sempre trabalhada na formação inicial do professor e nos materiais didáticos.

A Serra é um município com forte herança cultural negra, marcado pela força das resistências contra a opressão branca em tempos coloniais. Possui, ainda, a riqueza do congo de São Benedito, reconhecido como patrimônio histórico imaterial, por ser um legado histórico-cultural da população negra, o qual se manifesta por meio das festividades inspiradas na ancestralidade, recontadas pelas memórias da(o)s cidadina(o)s serrana(o)s, uma história que permanece viva, portanto.

A história cultural da Serra é trazida no texto “Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos”, que se constitui na proposta curricular do município para essas etapas. Quando tratávamos a questão racial em sala de aula, entretanto, tudo era novo para a(o)s estudantes, em sua maioria, como dito, crianças e adolescentes negra(o)s. Isso reafirma a relevância da valorização da cultura local, os conhecimentos relativos às historicidades da Serra, a origem da festividade do congo e outros elementos que compõem o imenso celeiro cultural serrano. É fundamental, portanto, trabalhar esses aspectos com as crianças desde pequenas, ensinando e aprendendo que as identidades são construídas dentro, e não fora do discurso (HALL, 2015).

A partir disso, fui motivada a trabalhar as historicidades do município, para que a(o)s estudantes pudessem ampliar seu repertório sobre a questão racial. A inquietação de perceber que algo mais poderia ser feito para e com a(o)s estudantes, algo distinto do que ela(e)s haviam experimentado nos anos anteriores, encaminhou-me para novas formas de refletir, agir e propor ações transformadoras nos espaços escolares. Tal percurso permitiu-me ampliar, para além das diretrizes curriculares, as possibilidades de discussão sobre a temática, a partir das abordagens pedagógicas

na Educação Básica, valorizando e fazendo emergir na(o)s discentes diferentes maneiras de compreensão e entendimento em relação ao lugar onde vivem.

No que tange à compreensão do território, especificamente, eu observava que a(o)s estudantes não conheciam a história da Serra, assim como eu, quando passei a integrar sua rede municipal de educação, iniciando uma ampla exploração em seu território, inclusive durante os fins de semana. Meu entendimento é que compreender a cultura e a história do seu território de vida afetaria a(o)s discentes de tal modo, que, a partir dos estudos propostos, ela(e)s poderiam ampliar a visão que possuíam, a visão cultural e histórica de seu lugar de vida.

Comecei, então, por meio da temática histórico-cultural, a buscar condições para que os estudantes pudessem conhecer as historicidades serranas e se relacionar com a história e a cultura do município, a ponto de compreender como esta as impacta. Nessa perspectiva, almejei que elas pudessem compreender processos que estão por trás do que foi forjado pela lógica eurocêntrica e de um currículo que, muitas vezes, não vai além de mostrar a(o) negra(o) como mulher e homem escravizados, que não acessa o espaço de poder, pois, socialmente, está reservado a essa população o espaço subalternizado.

Somado a isso, havia o fato de que, se a Lei 10.639/2003 incluiu no currículo escolar ações voltadas para o trabalho com as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, inquietava-me o fato de que, decorridos tantos anos de sua publicação e observada a publicação de muitos materiais pedagógicos produzidos a partir da referida lei, somados às pesquisas acadêmicas como teses e dissertações, as práticas escolares ainda não tratavam a questão tal como estabelece o dispositivo legal e que, como confirmado na pesquisa relatada nesta dissertação, havia e, infelizmente, ainda há docentes que desconhecem a proposição da lei.

Incomodava-me, portanto, observar tamanho distanciamento da escola em relação às questões raciais, com práticas pedagógicas fortemente pautadas a partir do currículo prescrito. Não se trata de direcionar a culpa toda aos professores, mas é preciso que, na condição de docentes, saíamos do lugar de apenas receber, para

nos incomodarmos com o currículo posto, dado. Há um sistema moldando e estruturando esse currículo, logo, urge a necessidade de rompê-lo.

Nessa experiência, a(o)s estudantes com quem tive a oportunidade de trabalhar e apresentar possibilidades de conhecimento e entendimento de si também fizeram parte da constituição do meu “eu” na docência. O trabalho se delineou como uma experiência de ser professora-pesquisadora no exercício da docência na sala de aula com a qual eu atuava, envolvendo outros espaços do município. Não se tratava de algo voltado apenas ao cumprimento do currículo, mas que possibilitava à(ao)s estudantes conhecerem a cultura do seu lugar. Isso me permitiu construir um percurso com experiências formativas a partir da consciência de que a docência tem imensa responsabilidade sobre a formação humana, consciência com a qual me debrucei sobre o trabalho pedagógico nas turmas de Ensino Fundamental.

Em 2015, apresentei os resultados desse trabalho como um projeto final para o curso “Imagens aqui do meu lugar”. Na ocasião, a então gerente do Centro de Formação de Professores da Serra, Profa. Dra. Marina Rodrigues Miranda, sugeriu-me que o inscrevesse no Edital 14/2014 da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes), referente ao Projeto de Iniciação Científica Júnior (PIC Júnior), envolvendo dez discentes-pesquisadores, que receberam bolsa da Fapes.

Dialogamos intensamente com a Lei 10.639/2003, que sanciona a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras, e, ainda, com os dispositivos legais com orientações para as redes públicas de ensino do país acerca da implementação das ações previstas pela lei mencionada. Esses dispositivos se constituem em marcos significativos para pensar especificidades da educação serrana no que diz respeito aos estudos raciais.

O transcorrer dessa experiência de iniciação científica possibilitou à(ao)s estudantes vivenciarem o campo de estudo, observando e apreendendo o mundo cultural do congo, aparentemente desconhecido, conforme suas próprias lógicas, possibilitando-lhes adentrar os lugares encarnados em seus próprios arcaibouços culturais. Vivenciando esse movimento, acessaram seus repertórios mnemônicos,

que os constituem como sujeitos sociais e culturais, construindo, a partir dos olhares investigativos, saberes relativos à(ao)s protagonistas do congo da Serra, os quais, na relação com seus próprios saberes, produzem processos de identificação, segundo a concepção de Hall (2015).

Com a experiência, abriu-se um campo de investigação imbricado nas histórias e culturas da população negra no Brasil e sobre como construir propostas pedagógicas vinculadas à formação docente que dialoguem com a especificidade da(o)s estudantes negra(o)s da Serra, as quais são de extrema relevância, visto porque a população negra é majoritária no município e em escolas sob sua gestão. Impulsionou-me a aprofundar minha busca pelo conhecimento, trazendo-me para o caminho da pesquisa acadêmica no âmbito do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Ufes.

Destacar essas páginas para discorrer sobre as duas experiências de pesquisa vivenciadas no exercício da docência da rede municipal da Serra permite compreender como foi pavimentado o caminho que me direcionou para o desenvolvimento da pesquisa-ação relatada nesta dissertação, sobre a qual, efetivamente, passo a discorrer na “Introdução”.

1 INTRODUÇÃO

Realizado no PPGMPE-Ufes, o estudo relatado nesta dissertação vincula-se à linha de pesquisa “Práticas educativas, diversidade e inclusão escolar”, a qual abarca investigações no campo das relações raciais na escola, visando o combate ao racismo e à discriminação racial no ambiente escolar, aliadas à formação docente. As tessituras para o delineamento da investigação ancoram-se no marco formativo do “Curso de Formação e Pesquisa em Educação das Relações Étnico-Raciais”, promovido pela Ufes, com a coordenação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab), em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão (Proex), cuja oferta se deu ao longo de 2019.

Em 2018, quando dei início às atividades no PPGMPE-Ufes, busquei o Neab, na intenção de ampliar conhecimentos e diálogos com o coletivo de pesquisadores que o integram. Assim, adentrei o grupo de pesquisa “Educação para as relações étnico-raciais, territorialidades e novas mídias”². Coordenado pela Profa. Dra. Patrícia Rufino, o coletivo de pesquisadores objetiva, fomentar estudos, bem como a produção de conteúdos, propostas e práticas sobre culturas e histórias da população negra.

Nessa linha, o intuito do grupo de pesquisa é desmistificar a visão de senso comum em relação ao continente africano, ampliando a discussão sobre questões que envolvem a população negra do Brasil e trazendo a fundamentação teórica de pensadores africanos e afro-brasileiros em relação à diáspora. Atuando nessa perspectiva, as pesquisas ali produzidas podem ser ancoradas em outras filosofias de mundo, diálogos mais aprofundados e técnicos a partir do método pesquisa-ação. Semestralmente, a partir dos estudos e aprofundamentos, há a produção escrita para publicação.

O Neab-Ufes, em síntese, é um divisor de águas nos estudos sobre a população negra na Ufes e no seu esforço de pensar a educação pela via dos estudos da história e culturas africanas e afro-brasileiras. No conglomerado de suas ações, o

² Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/213640>>. Acesso em: 6 maio 2019.

cerne das discussões se compõe de uma gama de frentes de trabalho, pesquisas e projetos que permitem articular propostas diversas no que tange aos pilares de ensino, pesquisa e extensão, ampliando diálogos e debates sobre a questão racial no Brasil. Nessa direção, o núcleo cumpre importante papel na universidade e na sociedade de modo mais amplo, por propor diferentes frentes de atuação. O intento é fortalecer múltiplas ações de enfrentamento ao racismo no campo educacional, atingindo outros setores sociais, construindo redes de diálogos permanentes pela via da formação.

Ainda no ano de 2018, o Neab-Ufes coordenou um importante evento, a 5ª Conferência Mundial de Combate às Desigualdades Econômicas, Raciais e Étnicas³, cujas discussões destacaram as desigualdades reproduzidas pela educação. Diante da urgência de se refletir sobre a formação de profissionais da educação e demais atores sociais sobre as relações étnico-raciais, fortaleceu-se a parceria entre os integrantes do núcleo, então responsável pela organização da conferência, e do Ministério Público do Estado do Espírito Santo (MPES).

Assim sendo, a então coordenadora do núcleo, Profa. Dra. Patrícia Rufino, e a Profa. Dra. Cleyde Amorim, que compõem a área de diversidade étnico-racial no PPGMPE, em colaboração com algumas integrantes do mesmo programa, inclusive a autora desta pesquisa, elaboraram o que veio a ser o “Curso de Formação e Pesquisa em Educação das Relações Étnico-Raciais” (APÊNDICE I), o que contribuiu para qualificar o grupo de estudos e as referências teóricas sobre a temática no âmbito do Neab-Ufes.

Nesse sentido, a partir de fevereiro de 2019, diálogos entre integrantes do Neab-Ufes e MPES permitiram o delineamento da formação, da intencionalidade do trabalho e da organização técnica, culminando no desenho e produção de todo o percurso formativo. Em seguida, mantivemos contato com as redes de ensino para ampliar à(ao)s docentes a divulgação das informações do curso, disponibilizadas no *site* do Neab-Ufes. Além disso, estabelecemos as parcerias com docentes que

³ Parceria com a *Roy Wilkins Center for Human Relations and Social Justice*, da Universidade de Minnesota (EUA), que, em outras oportunidades, realizou o evento nas cidades de Durban, Sidney e Minnesota. Disponível em: <<http://www.neab.ufes.br/mundial>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

ministraram as aulas, dialogando com ela(e)s sobre a proposta metodológica. O curso foi composto por três etapas, construídas com muita dedicação e apresentadas em módulos.

A proposta formativa objetivou potencializar o estudo da educação das relações étnico-raciais e a aplicabilidade da Lei 10.639/2003, envolvendo múltiplas ações nas escolas de Educação Básica e em diferentes setores da sociedade, com o intuito de fomentar estratégias de implementação da lei, ampliar ações pedagógicas nas diferentes redes de ensino, por meio dos atores sociais que participavam do curso. Organizado em formato semipresencial, o curso totalizou 120 horas, oferecendo 30 vagas. Em 15 de abril de 2019, ocorreu o seminário para sua abertura. Seu encerramento se deu em 9 de julho do mesmo ano, com um seminário de socialização das propostas de intervenção elaboradas pela(o)s cursistas⁴.

O desenvolvimento da proposta para o “Curso de Educação das Relações Étnico-Raciais” via Proex-Ufes configura-se como movimento de aprofundamento na temática étnico-racial, um percurso que permitiu alargar o repertório teórico das pesquisadoras do Neab-Ufes. No caso desta pesquisadora, a experiência, inclusive, contribuiu para a lapidação do problema da pesquisa aqui relatada, aproximando-nos das necessidades latentes vivenciadas na escola quanto ao trabalho com educação para as relações étnico-raciais.

Durante o curso, estabelecemos amplo diálogo com profissionais docentes, gestora(e)s das secretarias de educação dos municípios, estudantes de graduação, pedagoga(o)s das escolas, pesquisadora(a)s, agentes sociais do MPES e participantes de movimentos sociais. Nos encontros, foi construída uma rede de diálogos propositivos e intencionais para o fortalecimento de ações para a equidade racial na escola e nos diferentes espaços da sociedade. O diálogo possibilitou-nos o exercício da escuta sensível sobre as questões raciais, a partir da mediação com vídeos, músicas, textos, poemas. As vivências enredadas permitiram-nos compreender fatores que, muitas vezes, se configuram como dificuldades em trabalharmos na perspectiva antirracista.

⁴ O cronograma desse processo formativo está em anexo. Constitui-se como um produto de pesquisa por ter sido elaborado no âmbito do percurso formativo.

Nesse congregado de atores que pensam a formação por meio da universidade a partir do envolvimento de diferentes *espaçotempos*, realidades, experiências e vivências, o município da Serra esteve representado pelas vias da pesquisa e da docência. Ao mesmo tempo em que professora(e)s e gestora(e)s vinculada(o)s às secretarias municipais de educação integraram esse movimento formativo, estabelecemos diálogo com uma escola de Ensino Fundamental do município para que se constituísse em lócus da pesquisa aqui relatada, visando à formação docente de várias áreas de conhecimento, em tangenciamento com a(os) discentes por ela(e)s atendida(o)s.

Na tentativa de atender às necessidades que ficaram latentes logo no início do “Curso de Formação e Pesquisa em Educação das Relações Étnico-raciais” e a partir da atuação profissional da pesquisadora na rede municipal de ensino da Serra (ES), estabelecemos com uma escola de Ensino Fundamental deste município os primeiros diálogos para aproximarmos os conhecimentos trabalhados na formação a um campo concreto, entrelaçando teoria e prática. Como veremos, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) indica que as pessoas negras são maioria da população do município, assim como da(o)s discentes da rede municipal e da escola escolhida para a realização deste estudo (ESPÍRITO SANTO, 2019). Paralelamente, dados do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (2019) mostram que a população negra, sobretudo os jovens, estão extremamente vulneráveis à violência, representando dois terços das vítimas de homicídio no Brasil.

Esses números revelam que o abismo social no Brasil é cada vez mais crescente e que romper com o racismo estrutural (FERNANDES, 2007) nos espaços educativos é um caminho necessário a se percorrer para a reversão do quadro traumático de desigualdades e discriminação racial. Os dados evidenciam, nessa perspectiva, a necessidade de se refletir sobre a importância de uma ação voltada para o reconhecimento da diversidade presente na Serra, rompendo com paradigmas e reconfigurando processos de construção de conhecimentos e de identificação no ambiente escolar. Posicionam-nos frente a um aspecto central da discussão

promovida neste estudo: o reconhecimento da negritude da população brasileira e o desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento do racismo.

Analisando essa realidade, o “Curso de Formação em Educação das Relações Étnico-Raciais” fez saltar dois pontos de reflexão, destacados a seguir.

- a) Quais os pressupostos necessários ao processo formativo de professora(e)s para o enfrentamento ao racismo, sendo ela(e)s considerada(o)s agentes de mudanças e de práticas renovadas no compromisso político-educativo?
- b) Como articular os conhecimentos do processo formativo, compreendendo a importância de se construir diferentes propostas pedagógicas vinculadas às necessidades da(o)s estudantes?

Essas questões foram ponte para que, com o amadurecimento obtido no transcorrer da experiência formativa, pudéssemos definir o problema da pesquisa relatada nesta dissertação. Antes de explicitá-lo, porém, ressaltamos que, ao explicar como o racismo opera no Brasil, Munanga (2012) o considera um “crime perfeito”, pois a própria vítima é responsabilizada pelo racismo a que foi submetida. Para o mesmo autor, independentemente da condição de classe, a “geografia do corpo” denuncia o racismo que a população negra sofre.

O contexto apresentado e as discussões fomentadas no âmbito do “Curso de Formação e Pesquisa em Educação das Relações Étnico-Raciais” proveram um diagnóstico para adentrarmos uma escola do município da Serra que, conforme discorreremos mais adiante, é um lócus representativo do município. Ali, buscamos responder às questões de pesquisa que estão a seguir.

- a) Qual é a percepção da comunidade escolar sobre o racismo?
- b) Considerando-se a importância da equidade racial no ambiente escolar em prol de uma educação antirracista, como a escola inclui no currículo escolar as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras?

- c) Que marcas identitárias afrocentradas a(o)s estudantes expressam nas rodas de conversa e em suas narrativas escritas?

Nesse escopo, a intenção é refletir sobre como a comunidade escolar, em seu repertório curricular, contempla as questões de cunhos histórico e cultural na construção de caminhos para ações pedagógicas antirracistas e como a(o)s estudantes apreendem tais conhecimentos. Por essa via, a partir do pilar formativo, a pesquisa implicou, também, pensar o respeito às crianças e adolescentes como atores sociais, provedora(e)s de cultura e conhecimento, conectada(o)s às suas próprias lógicas sociais, de modo a privilegiar suas visões e vozes, garantindo uma participação ativa no processo de pesquisa, contribuindo para construção de autonomia e protagonismo.

Por outro lado, a reflexão também perpassa o preparo da(o)s professora(e)s acerca do quanto a prática pedagógica contempla as experiências discentes. Nessa perspectiva, a prática pedagógica requer conscientização e responsabilidade de trazer a história invisibilizada da população negra e apresentá-la à(ao)s estudantes, um caminho viável para a reconstrução da educação no Brasil em um viés antirracista e que reflita novas formas de produção de conhecimento, abarcando, de fato, todo(a)s o(a)s estudantes, acolhendo as crianças e adolescentes negra(o)s, que, no contexto em que foi realizada esta pesquisa, são maioria.

No argumento de Gomes (2010a, 2010b), quando a escola introduz a discussão sistemática das relações étnico-raciais e das histórias e culturas da população negra nos currículos escolares, cria-se um movimento significativo de mudanças na Educação Básica, articulado ao respeito e ao reconhecimento à diversidade. Assim, firmamos nosso compromisso com a educação, com a formação discente e docente, acreditando no enraizamento da Lei 10.639/2003, “[...] a ponto de passar a fazer parte do imaginário pedagógico e da política educacional brasileira, e não mais ser vista como uma legislação específica” (GOMES, 2010a, p. 21).

Este é um dos princípios para a constituição da rede antirracista que intentamos construir no decorrer do estudo aqui relatado, a qual, conforme Barros (2019), tem duplo mérito: rompe com o monopólio dos paradigmas das sociedades

colonizadoras e mobiliza espaços de diálogos e partilha de saberes plurais contracoloniais, que inclui as diásporas africanas.

Nesse propósito, o **objetivo geral** da pesquisa é analisar os processos formativos das relações étnico-raciais no cotidiano escolar com os diferentes atores sociais: da comunidade escolar, tendo como referência o curso de Extensão: Formação e Pesquisa em Educação das Relações Étnico-Raciais e a formação pela via da escola nomeada de “Diálogos sobre Formação e Pesquisa em Educação das Relações Étnico-Raciais”. Com tessituras em diálogos coletivos e intencionalmente organizados, por meio de “Oficinas em Educação para as Relações Étnico-Raciais”. O curso propiciou a buscamos construir uma rede antirracista em uma escola de Ensino Fundamental.

Articulados ao objetivo geral do estudo, delineiam-se os seguintes **objetivos específicos**, que se concretizam no transcorrer da investigação por meio da caracterização do município da Serra e a região em que está localizada a escola lócus da pesquisa, realizando-se um levantamento dos dados demográficos, econômicos, educacionais, de raça e cor e de desenvolvimento humano; pela identificação, por meio de diagnóstico, das lacunas existentes na formação da(o)s docentes da escola no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais, tendo como respaldo a Lei 10.639/2003; pela identificação, por meio da formação docente, dos pressupostos necessários à prática pedagógica escolar para contemplar uma educação voltada à superação do racismo no ambiente escolar; pelo incentivo aos docentes à construção de um currículo escolar em educação para as relações étnico-raciais com práticas e ações pedagógicas de valorização e reconhecimento das histórias e culturas da população negra; pelo planejamento e produção, com o corpo pedagógico e docente, de oficinas em educação para as relações étnico-raciais para o trabalho em sala de aula, dando visibilidade às histórias e culturas da população negra; pela produção dos dados por meio da realização de oficinas pedagógicas em sala de aula usando rodas de conversa, narrativas da(o)s estudantes, registros nos diários de campo da(o)s estudantes e pesquisadora, planejamentos docentes e diálogos produzidos na rede antirracista.

Além disso, realizamos a sensibilização d(o)s professora(e)s em relação à importância do trabalho de educação para as relações étnico-raciais nos parâmetros estabelecidos pela Lei 10.639/2003; a discussão de possibilidades de condução dos conhecimentos das áreas específicas de atuação de cada professor(a) entrelaçados ao conhecimento do campo de pesquisa relacionado à educação das relações étnico-raciais; a análise dos dados de docentes e discentes produzidos nesse processo formativo, cruzando-os e ressignificando-os dentro da rede constituída; a produção de material didático-pedagógico como produto educacional desta dissertação, a partir de oficinas planejadas com professore(a)s no âmbito das áreas de conhecimentos e destinadas à(ao)s estudantes da escola lócus da pesquisa, utilizando abordagens das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, desconstruindo estereótipos e preconceitos em relação à população negra.

A **justificativa** para estudo situa-se na relevância social de se refletir acerca da formação e pesquisa em diferentes frentes de atuação, sobretudo no que tange à educação das relações étnico-raciais. O entrelaçamento da participação de profissionais da educação, crianças e adolescentes nas proposições formativas e a cientificidade acadêmica permite o delineamento de estratégias pedagógicas que possibilitem vislumbrarmos e contribuirmos para uma sociedade mais justa.

A importância do estudo também reside em sua busca por transformar a realidade das crianças e adolescentes por meio da conscientização, participação e compreensão da importância do seu papel social para mudar a realidade imposta pelos mecanismos hegemônicos estruturados na sociedade. Tais mecanismos operam no fortalecimento do racismo e da discriminação racial no Brasil, invisibilizando as diferentes maneiras de viver e estar no mundo. Nesse sentido, é importante pavimentar um caminho pedagógico coletivamente construído a partir da reflexão da(o)s sujeita(o)s sobre seus saberes e fazeres.

Sobretudo, a proposição formativa trabalhada a partir da pesquisa-ação tem o papel fundamental de afetar todas e todos que estão envolvida(o)s nessa jornada educativa, incluindo a(o)s sujeita(o)s da escola pesquisada, com possibilidade de ecoar em toda a rede de ensino do município da Serra.

O reconhecimento do arcabouço histórico-cultural afro-brasileiro e de seus valores civilizatórios sustenta o escopo desta pesquisa, cuja **base teórica** são pesquisas desenvolvidas no âmbito das universidades brasileiras sobre a temática racial, as quais discutem sobre a população negra, suas histórias e culturas, bem como as invisibilizações a que ela vem sendo historicamente submetida. Entretanto, a literatura não trata especificamente da formação de redes antirracistas na escola, de modo que obtivemos a contribuição de outros autores que sustentam sua tessitura. Nesse sentido, a temática à qual esta pesquisa se dedica é discutida a partir de diversos aspectos. Primeiro, destacamos os significados do termo raça, no viés histórico, assim como político, ressaltando que se trata de uma construção perpassada por ideologias que lançam a população negra ao escombros, situando-os em permanente estado de subalternização ao longo de séculos. Trata-se, portanto, de uma situação que derruba o mito de que o Brasil seria uma democracia racial, classificação que é alvo de críticas apresentadas a partir de Florestan Fernandes (2007), bem como de Cavalleiro (2012).

No que tange aos estudos culturais e identitários pós-diáspora no Brasil, a abordagem é feita com base em Kabengele Munanga (1990, 2004a, 2004b, 2005, 2012) e Stuart Hall (2013, 2014, 2015). Para sublinhar o papel do Movimento Negro como ator político, estabelecemos diálogo, principalmente, com Gomes (2005a, 2005b, 2011, 2012a, 2012b, 2012c, 2017), além de Guimarães (2001) e Forde (2018). Destacamos que, frente a um Estado que ao longo da história anula os direitos à população negra, o Movimento Negro se constitui como importante intermediário na luta pela ampliação de direitos. Com importantes conquistas no campo da educação, posiciona-se como “sujeito de conhecimento”, no dizer de Gomes (2017).

Com base em Dias (2005), o capítulo também resgata como essas “ausências” e invisibilizações em relação à população negra se presentificaram em dispositivos legais da educação, discutindo-as a partir da crítica feita por Boaventura de Sousa Santos (2007, 2011). Em analogia às “epistemologias do Sul” defendidas pelo autor, argumentamos a necessidade de a escola posicionar-se por uma educação antirracista, que situe a população negra, suas histórias e culturas, em ponto visível.

Nesse sentido, destacamos, textos legais, diretrizes e normatizações que norteiam a implementação da educação das relações étnico-raciais no espaço escolar visando, nessa esteira, à constituição de uma democracia racial no Brasil, pautada pelos princípios de uma educação decolonial, sobre a qual discorreremos com base em Oliveira (2018) e Oliveira e Candau (2010).

No que tange aos procedimentos metodológicos para a formação da rede antirracista, a investigação se constitui como pesquisa-ação, nos moldes caracterizados por Barbier (2007). Sua realização se deu em uma escola da rede de ensino municipal do município da Serra (ES), cuja escolha foi feita intencionalmente, pelo fato de situar-se em região socialmente vulnerável, em que aproximadamente 68% da(o)s estudantes matriculada(o)s são negra(o)s, conforme o Censo 2019 da Secretaria Estadual de Educação (Sedu) do Espírito Santo (2019). Além disso, a unidade se caracteriza pela evasão escolar, alto índice de reprovação e histórico de violência, principalmente entre adolescentes, o que os vulnerabiliza ainda mais.

A unidade de ensino se constituiu como um lócus de estudos, com processos formativos por meio das “Oficinas em Educação para as Relações Étnico-Raciais”, envolvendo toda a comunidade escolar (diretora, equipe pedagógica, docentes e discentes de uma turma de 6º ano), em coleta de dados que utilizou um conjunto de instrumentos de produção de dados, tais como diálogos, rodas de conversa, questionários e diário de campo, usado por estudantes e pela pesquisadora.

A pesquisa constituiu-se de 04 (quatro) análises pensadas a partir das escutas sensíveis junto dos processos organizativos da rotina escolar. Assim os sujeitos ouvidos foram professores, estudantes, gestora, constituindo o tripé pedagógico da escola. Sobre as identificações, pensamos as análises durante a pesquisa-ação, a cada passo fomos construindo instrumentos para balizarem nossas interlocuções, e diante dos acontecimentos a coleta de dados, narrativas e anotações no caderno de campo foram fundamentais.

No que diz respeito à **estrutura**, deste ponto em diante, esta dissertação se organiza como passamos a descrever.

No Capítulo 2, caracterizamos o território da pesquisa, apresentando aspectos demográficos, econômicos, socioeducacionais, sublinhando a presença majoritária (aproximadamente 65%) das pessoas negras em sua população, a qual também é maioria na escola que se constituiu o lócus da pesquisa, onde alcança um índice ainda maior. Dada essa representatividade elevada, de um lado, e a vulnerabilidade dessas pessoas, de outro, destacamos as ações do município no sentido de desenvolver formações docentes com vistas à implementação da educação para as relações étnico-raciais na sua rede de ensino.

A fundamentação teórico-epistemológica é apresentada no Capítulo 3, discutindo o sentido político-ideológico do termo raça, a suposta democracia racial existente no Brasil, a invisibilização da população negra e o quanto esse fenômeno representa barreiras ao processo de auto-identificação dos negros. O capítulo sublinha, ainda, a atuação do Movimento Negro frente à exclusão de direitos dessa parcela da população, destacando suas conquistas no campo educacional, alinhadas à promoção de uma educação antirracista.

O Capítulo 4 trata dos procedimentos metodológicos usados na consecução da pesquisa-ação, destacando seus pressupostos com base em Barbier (2007), apresentando as técnicas usadas para a produção de dados com a comunidade escolar.

O Capítulo 5, por sua vez, apresenta a pesquisa-ação realizada na escola, a qual envolveu toda a comunidade escolar na composição de uma rede antirracista. Discorreremos sobre todas as etapas da pesquisa, a qual, ainda que tenha sido precoce e repentinamente interrompida pela paralisação das atividades da escola em decorrência da pandemia de Covid-19, possibilitou o planejamento de oficinas em educação para as relações étnico-raciais com docentes de diversas áreas de conhecimento, das quais três foram implementadas em sala de aula, com a docentes e discentes.

Ainda tínhamos um longo percurso no chão da escola, mas os dados obtidos até a interrupção permitem sublinhar, de um lado, a complexidade da formação de uma rede dessa natureza na escola, mas, de outro, a efetividade de seus resultados,

impactando a(o)s estudantes, negra(o)s e não negra(o)s, em seus processos de auto-identificação, como afirmamos no Capítulo 6.

2 DE ONDE FALAMOS: O TERRITÓRIO DA PESQUISA

Um primeiro ponto a se pensar aqui é o conceito de território na perspectiva de Haesbaert (2007), que aponta uma dupla conotação – material e simbólica. É importante frisar que ele é socialmente construído, no entanto, o território, mais que isso, está submetido pelas relações de poder “[...] dentro de um processo de dominação e/ou apropriação [...]” (HAESBAERT, 2007, p. 22). Importante destacar que o território enquanto “espaço-tempo vivido”, é sempre múltiplo, diverso e complexo, em contraponto ao território unifuncional, produzido pela lógica capitalista hegemônica. Imerso em relações de dominação e apropriação, seus desdobramentos se referem à dominação político-econômica, tanto quanto, à apropriação subjetiva cultural-simbólica (HAESBAERT, 2007).

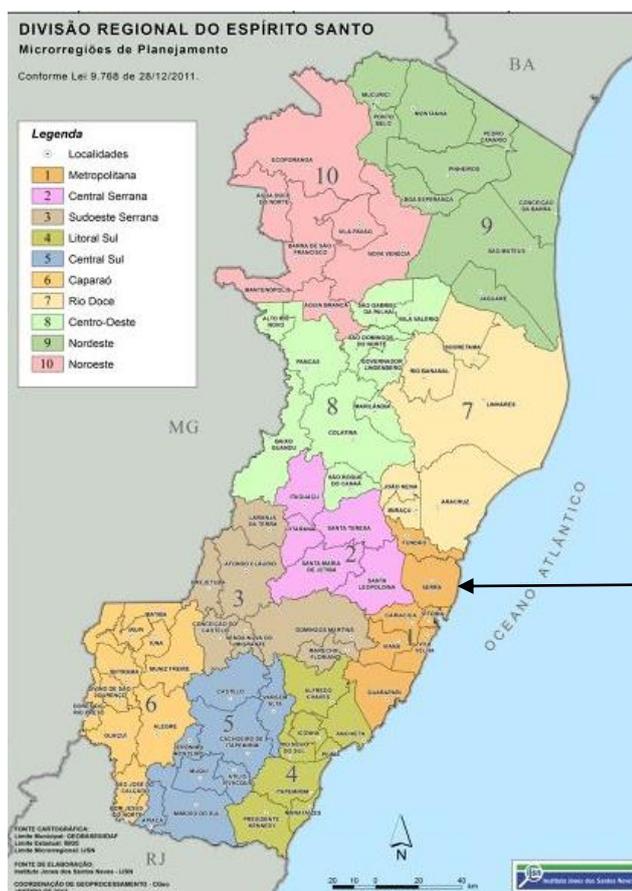
A categoria território também é pensada na perspectiva de Milton Santos (2011), requerendo a reflexão sobre um conjunto de significações que, atreladas aos processos de cidadania e cultura, constituem relações profundas entre o homem e o meio, resultado do próprio processo de vida. Inclui, também, processos produtivos de práticas sociais e de culturas que nos dão a consciência de pertencimento a um grupo. Milton Santos (2011, p. 139) aponta que território “[...] é mais que um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas também um dado simbólico”, refletindo aspectos sociais, econômicos e políticos e, implicados a estes, os aspectos educacionais. Abarca, ainda, os aspectos relacionados a raça/cor, bem como os impactos raciais, que emergem no entrelaçamento de todos os outros aspectos apontados.

Feita essa explicação, este capítulo discorre sobre o território da pesquisa, no qual ocorreram a construção e o compartilhamento de experiências, processos nos quais compreendemos as relações que se estabelecem no lugar e as especificidades da(o)s sujeita(o)s com a(o)s quais produzimos a pesquisa-ação relatada nesta dissertação. Nesta ordem, discorreremos sobre aspectos demográficos, econômicos, educacionais e raciais sobre o município da Serra e, em seguida, sobre a escola de Ensino Fundamental em que a pesquisa foi desenvolvida.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DA SERRA

A Serra é um município capixaba e, conforme destacado no mapa da Figura 1, a seguir, compõe a Microrregião Metropolitana do Estado do Espírito Santo.

Figura 1 – Localização geográfica do município da Serra



Fonte: Instituto Jones dos Santos Neves (acesso em 14 nov. 2019).

Portanto, o município se situa na microrregião mais populosa do Espírito Santo. Com base nos dados do IBGE (2020), na comparação entre a população estimada em 2019 à do Censo de 2010, observamos que o município registrou grande crescimento populacional (Tabela 1).

Tabela 1 – Dados populacionais da Serra

Dados	Quantidade
População em 2010	409.267 pessoas
População estimada em 2020	527.240 pessoas
Densidade demográfica	741,85 pessoas/km ²
Índice de Desenvolvimento Humano 2010 (renda/longevidade/educação)	0,739

Fonte: IBGE (2020).

Os dados mostram que o crescimento demográfico da Serra foi de mais de 100 mil habitantes no período de nove anos, o que representa um incremento populacional de 26,45%. Entre os 78 municípios capixabas, ocupa o segundo lugar em crescimento demográfico, sendo o mais populoso do Espírito Santo. Na comparação nacional, ocupa o 51º lugar em crescimento demográfico. No período de realização da pesquisa aqui relatada, figurava entre os 25 municípios brasileiros que haviam ultrapassado a marca de meio milhão de habitantes (IBGE, 2020).

Quanto à renda *per capita*, em 2017, o município alcançava R\$ 36.884,26, a sexta maior do Espírito Santo, sendo que, no *ranking* nacional, ocupava o 740º lugar. Essa característica tem sido um fator de atração da população externa, que se dirige para o município capixaba em busca de melhores condições trabalho e de vida. No que tange à relação de rendimento e trabalho, em 2017, o município registrou renda média mensal de 2,6 salários mínimos (4º lugar no *ranking* estadual e 421º no *ranking* nacional), com uma proporção de 27,1% de pessoas ocupadas em relação à população total (7ª posição no *ranking* estadual e 672ª no *ranking* nacional). Além disso, no mesmo ano, 32,9% da população viviam em domicílios com rendimento mensal de até meio salário mínimo por pessoa (66ª posição no *ranking* estadual e 4.054ª no *ranking* nacional).

O crescimento demográfico acelerado desestabiliza o desenvolvimento da Serra nos aspectos social e educacional. Em consequência, revelam-se as fragilidades das periferias, compostas pelos estratos sociais mais vulneráveis, intensificando as desigualdades. Conseqüentemente, fortalecem-se os diferentes racismos presentes no município, o qual, no conjunto dos que compõem o Espírito Santo, é um dos que registram grande contingente de pessoas negras. Na Tabela 2, estas são representadas nas colunas “preta” e “parda” (nomenclaturas usadas pelo IBGE), compondo 65,45% da população total.

Tabela 2 – População residente por cor ou raça na Serra (2010)

Cor ou raça		
Total de habitantes	Preta	Parda
409.267	42.756	233.275

Fonte: Censo de 2010 (IBGE, 2010), com dados atualizados em 2019.

À época da produção de dados para esta pesquisa, a Serra constava como responsável pela maior rede de ensino municipal do Espírito Santo. No que diz respeito ao quadro de pessoal, o quadro docente compunha-se de 5.695 professora(e)s e 464 pedagoga(o)s, distribuída(o)s pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (SERRA, 2019), com aproximadamente 65 mil estudantes matriculados, sendo 41.677 no Ensino Fundamental (ESPÍRITO SANTO, 2019). Conforme a Tabela 3, a população negra também é a maioria entre os alunos da rede municipal de ensino.

Tabela 3 – Matrícula por modalidade e cor/raça na rede municipal de ensino da Serra (2019)

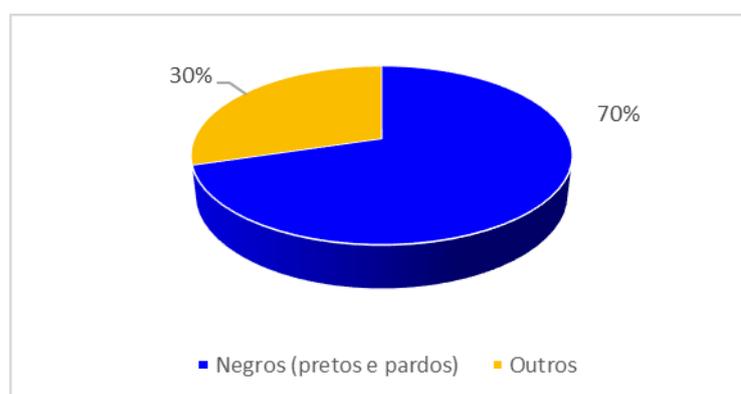
Modalidade	Cor/Raça						Total geral
	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	ND	
Educação Infantil	4.574	1.150	13.201	90	25	1.894	20.934
Ensino Fundamental	8.520	2.204	27.533	129	56	3.235	41.677
EJA	221	150	1.303	13	4	482	2.173
Total geral	13.315	3.504	42.037	238	85	5.611	64.790

Notas: EJA – Educação de Jovens e Adultos; ND – não declarada.

Fonte: Censo Escolar 2019 (Espírito SANTO, 2019).

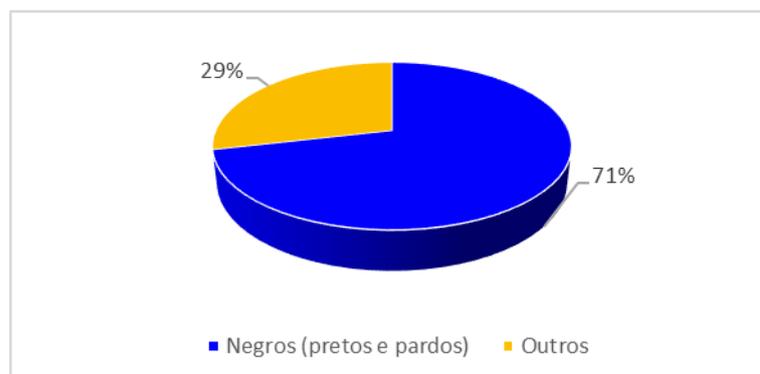
O percentual de representação da população negra gira em torno de 70% do total da(o)s estudantes (Gráfico 1), alcançando 71% no Ensino Fundamental (Gráfico 2).

Gráfico 1 – Representação dos estudantes negra(o)s entre as matrículas na rede municipal de ensino da Serra (2019)



Fonte: elaborado a partir dos dados do Censo Escolar 2019 (ESPÍRITO SANTO, 2019).

Gráfico 2 – Representação da(o)s estudantes negra(o)s entre as matrículas de Ensino Fundamental na Serra (2019)



Fonte: elaborado a partir dos dados do Censo Escolar 2019 (ESPÍRITO SANTO, 2019).

Quanto à desagregação por cor, em 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) – composto por variáveis como saúde, renda e educação – para a população negra da Serra foi de 0,718. Logo, as condições a que essa parcela é submetida no município no que se refere às variáveis mencionadas estão em patamar alto (IDHM alto vai de 0,700 a 0,799). Como em todo o Brasil, entretanto, elas são inferiores às disponíveis para não negra(o)s, pois, para este grupo, o índice alcançou 0,790. Especificamente quanto ao desenvolvimento educacional, as diferenças entre os dois grupos se mantêm, conforme mostram as Tabelas 4 e 5.

Tabela 4 – Desagregação por cor no desenvolvimento educacional na Serra

	Negra(o)s	Não negra(o)s
IDHM Educação	0,643	0,737
% de 18 anos ou mais com fundamental completo	58,28	67,96
% de 5 a 6 anos na escola	87,79	92,04
% de 11 a 13 anos nos anos finais do fundamental regular seriado ou com fundamental completo	90,44	92,69
% de 15 a 17 anos com fundamental completo	53,22	67,90
% de 18 a 20 anos com médio completo	38,46	54,15

Fonte: (apud IPEA, 2019).

Tabela 5 – Escolarização de crianças e jovens – Serra (2010)

	Negra(o)s	Não negra(o)s
Taxa de analfabetismo da população de 18 anos ou mais	6,63	4,23
Fundamental incompleto e analfabeto	8,11	4,84
Fundamental incompleto e alfabetizado	38,21	30,73
Fundamental completo e médio incompleto	18,51	15,62
Médio completo e superior incompleto	29,98	36,55
Superior completo	5,19	12,26

Fonte: (apud IPEA, 2019).

Os dados revelam, portanto, as desigualdades no acesso da pessoa negra ao conhecimento. O acesso, é importante frisar, não diz respeito somente à ocupação de um espaço pela(o)s estudantes, mas, necessariamente, à maximização de oportunidades de se desenvolverem como produtores de conhecimentos, de participarem efetivamente nas discussões coletivas, de elaborarem ideias nas diferentes áreas curriculares, de apresentarem suas experiências, tão desperdiçadas.

Fica, portanto, acentuada a importância de ações de reconhecimento da diversidade presente na Serra. Logo, é necessário fomentar ações para a construção de políticas educacionais que apontem caminhos para a equidade racial na escola. Caso contrário, perpetuaremos o abismo social, imbricado primeiro na questão racial. A mudança que se almeja é de caráter amplo, estrutural –porque estrutural é o racismo que ela deseja superar.

Os dados aqui destacados são ferramentas que balizam uma caminhada que se dá na contramão da lógica que invisibiliza e aniquila a população negra. O percurso propõe possibilidades pedagógicas em educação para as relações étnico-raciais com a(o)s profissionais da escola, promovendo a discussão e elaboração de estratégias de ensino visando à problematização e à superação do racismo. Envolve a comunidade escolar em diferentes momentos de sua rotina, no exercício de compor uma rede antirracista no espaço escolar.

É importante considerar, ainda, que, embora sem dados oficiais a este respeito, o contexto migratório que acelera o crescimento do contingente populacional da Serra é caracterizado pela pobreza e pelo componente racial, principalmente se considerarmos que a população que migra para o município, sobretudo, é oriunda da região sul da Bahia, onde a presença da população negra é intensa. Ainda assim, o município não deve perder de vista a necessidade de investimentos para a execução das políticas públicas educacionais, conforme preconizado nos “Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola”, que se pautam no princípio de que toda pessoa tem o direito de, ao longo da vida,

[...] aprender em diferentes espaços, de se apropriar de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e do progresso científico e de suas aplicações. Direito de ter as próprias formas de expressão e de vida, a própria estética, as próprias histórias e saberes reconhecidos como detentores de igualdade, dignidade e legitimidade, tanto no que é ensinado dentro da sala de aula como no cotidiano das demais relações [...] (BRASIL, 2013, p. 15).

Conforme o mesmo documento, no que diz respeito ao alcance da qualidade da educação, três eixos se destacam como fundamentais: i) garantir as condições materiais; ii) promover a participação social efetiva e iii) enfrentar desigualdades e discriminações, estando alinhada aos anseios de justiça social, democracia e qualidade de vida para todos, comprometendo-se, fundamentalmente, com a formação das pessoas como sujeita(o)s de direitos e de vida plena. As condições materiais para que isso se efetive relacionam-se com infraestrutura; formação e valorização de profissionais; produção epistêmica, de metodologias e materiais didáticos; garantia de acesso, permanência e sucesso da(o)s estudantes na aprendizagem escolar (BRASIL, 2013).

Trata-se, portanto, de ações fundamentais para alimentar o debate em torno da tessitura de uma rede antirracista proposta nesta pesquisa. Logo, é importante ter em mente que políticas antirracistas nos cotidianos escolares e formativos também precisam ser pensadas na esfera política, atraindo os recursos para a educação com vistas a garantir os investimentos necessários para que elas sejam implementadas.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Nesta pesquisa, a formação da rede antirracista teve como lócus uma escola de Ensino Fundamental, localizada na região de Cidade Continental – Setor Europa, Serra (ES). A unidade se constituiu como um lócus de estudos, com processos formativos que abarcaram toda a comunidade escolar. A rede antirracista pensada para este contexto constitui-se com os sujeitos da pesquisa, trazendo reflexões sobre o tema abordado e ampliando diálogos em rede formativa.

O processo se inicia com um estudo aprofundado sobre os dados e características da região/escola/bairro. A escola foi escolhida intencionalmente, pelo fato de estar em região socialmente vulnerável, com registro de evasão escolar e elevado índice

de reprovação. Também observamos a evolução dos dados estatísticos que apontaram vulnerabilidade daquela população. Fizemos a escolha de estudantes do 6º ano, por considerarmos que, nesta fase, encontram-se para questões voltadas para o desenvolvimento humano tais como: racismos, sexualidades, violências (idade 10 – 14 anos aproximadamente), faixa etária vulnerável. Conforme mencionado, a população negra, maioria na Serra, é fortemente afetada pela violência e morte no Brasil, sobretudo os jovens (IPEA, 2019). Estudantes negra(o)s também compõem a maioria do corpo discente da escola, o qual, em maio de 2019, apresentava-se conforme a Tabela 6.

Tabela 6 – Matrículas por cor/raça na escola lócus da pesquisa (maio, 2019)

Não declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Total
92	198	31	587	2	910

Fonte: elaborada a partir do Censo Escolar 2019, realizado pela Sedu (ESPÍRITO SANTO, 2019).

Como podemos observar, entre os que declararam cor/raça ao censo, a(o)s estudantes preta(o)s e parda(o)s somam 618, representando 67,9% do total de discentes da unidade.

A Tabela 7, por sua vez, compara o desenvolvimento educacional da escola e em relação ao município da Serra a partir de dados obtidos em avaliação externa.

Tabela 7 – Evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – anos finais do Ensino Fundamental: escola x município

	Anos anteriores					Metas projetadas	
	2007	2009	2011	2013	2015	2019	2021
Escola	4,4	3,6	2,9	3,5	3,6	6,1	6,3
Município	3,7	3,8	4,1	3,7	4	5,4	5,7

Fontes: elaborada a partir de compilação da Secretaria Municipal da Serra, baseada em dados do Inep.

No que diz respeito à meta projetada, os dados mostram que ela é maior para a escola que para o município. Entretanto, observamos que a escola, a cada edição, vem experimentando queda nos resultados. Esse movimento foi acentuado nos resultados de 2009 e 2011, com recuperação em 2013, ficando, porém, muito aquém do que foi registrado em 2007. Em 2015, notamos reação positiva muito tímida, de 0,1 em relação à edição anterior, de modo que a unidade quase se iguala

ao que o município obteve oito anos antes. Em síntese, a unidade de ensino registrou queda nos resultados e não acompanhou a evolução do município.

Esse é um quadro preocupante, se levarmos em conta que cerca de 68% da(o)s estudantes matriculada(o)s nessa escola são negra(o)s (ESPÍRITO SANTO, 2019). Entendemos que os índices são reflexos das ausências de uma educação pautada para as relações raciais na escola e, conforme veremos mais adiante, muitos relatam que não tiveram oportunidade de conhecer as histórias e culturas da população negra, invisibilizadas no currículo escolar prescritivo. Isso nos provoca a pensar propostas pedagógicas voltadas para uma educação antirracista e no investimento de ações que contemplem a(o)s estudantes na valorização de suas experiências.

Para Cavalleiro (2012), a escola tem operado a favor do silenciamento da(o)s estudantes negra(o)s ao longo do processo de escolarização quando não propicia uma discussão acentuada acerca da realidade da população negra brasileira e, ainda, quando o racismo é praticado neste ambiente e não é tratado com o devido comprometimento para uma educação pautada na valorização e respeito às diferenças, gerando, na(o)s estudantes, incertezas de que fazem parte do coletivo. Acrescenta a autora que essa não abordagem compromete o desenvolvimento da(o)s discentes como cidadãos, uma vez que fortalece a manutenção do preconceito e discriminação racial no ambiente escolar.

Por este viés, compreendemos que as relações de sociabilidade humana no ambiente escolar precisam ser fortalecidas, para que os processos de identificação da(o)s estudantes sejam configurados em uma perspectiva de reconhecimento e valorização da população negra, de suas contribuições culturais e históricas. Considerando que a escola tem o papel de sistematizar conhecimentos escolares, é responsável em articular tais conhecimentos, combatendo nos imaginários individual e coletivo falsos valores e verdades sobre essa população.

No que tange especificamente à avaliação da aprendizagem, Carvalho (2004) assevera não ser possível investigar as diferenças de desempenho escolar sem levar em consideração as desigualdades de classe e, sobretudo, de raça e cor.

Entretanto, a autora destaca a carência de bibliografia sobre a relação desempenho *versus* desigualdades raciais, apontando que as questões raciais ainda são deixadas à margem na compreensão dos processos de aprendizagem e baixo rendimento escolar.

Na mesma perspectiva, ao comentarem sobre os fatores que influenciam o desempenho escolar medido pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica, Soares e Alves (2003) frisam que a diferença entre estudantes branca(o)s, parda(o)s e negra(o)s não se explica somente pela condição econômica, apesar de este ser o fator que exerce maior impacto, ao lado das condições da escola e da qualificação docente. Por isso, as autoras consideram que formular e implementar políticas públicas a partir das diferenças melhora o desempenho escolar, quando tais políticas têm como alvo a redução das desigualdades raciais e socioeconômicas.

Além disso, Soares e Alves (2003, p. 149) lembram que, apesar de o sistema educacional brasileiro orientar-se pelo princípio de que todos tenham acesso à educação, as instituições escolares ainda reproduzem aspectos geradores de desigualdade, “[...] modulados por filtros socioeconômicos, raciais e localização [...] e por tipo de rede escolar [...] Há, portanto, dois problemas fundamentais: a qualidade do ensino de uma forma geral e as desigualdades entre os estratos sociais [...]”.

Quanto ao primeiro ponto, o art. 205 da Constituição Federal assevera que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 123, grifo nosso). Entretanto, é preciso lembrar que a educação brasileira, como um projeto social, historicamente, vem sendo pensada para atender às necessidades dos grupos hegemônicos, de modo que, nesse viés, a escola também se configura como lócus no qual se perpetuam as ideologias dominantes e as desigualdades raciais.

Em decorrência disso, ainda que, a partir do princípio de se alcançar a universalização do ensino no país, um número cada vez maior de crianças tenha passado a frequentar a escola, este se constitui como espaço no qual as

desigualdades também adentram e são reproduzidas. Nem a força da Carta Magna tem sido eficiente para impedir a entrada e reverberação, na escola, das desigualdades produzidas pelo racismo contra a população negra. Ao espaço escolar, ainda chegam materiais didáticos com conteúdos preconceituosos, desestimulando a(o)s estudantes negra(o)s, com conseqüente prejuízo ao aprendizado. Na avaliação de Munanga (2005, p. 16), isso “[...] explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado dos estudantes negros, comparativamente aos brancos”.

Uma vez que, como destacamos, essas características e a população negra se presentificam na escola em que foi realizada a pesquisa-ação, é urgente refletirmos sobre a qualidade da educação a partir da questão racial, pois essa parcela da população, ao longo dos séculos, foi alijada das políticas educacionais implementadas no Brasil. Somos convocados, nesse sentido, a renovar práticas com o olhar de que todos precisam das mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento elaborado pela humanidade.

Isso requer que a(o)s profissionais que atuam na escola estejam conscientes do racismo, que, na esteira do que ocorre nos demais âmbitos da sociedade brasileira, também a adentra e impregna. Requer, ainda, a compreensão da complexidade de se trabalhar na perspectiva de uma educação antirracista, atuando para a conscientização e conseqüente mudança de posturas, necessárias à reestruturação dos modelos prescritivos de conteúdos e abordagens pedagógicas.

Como um espaço privilegiado de troca de saberes e conhecimentos, a escola precisa ser um lugar em que toda(o)s compartilhem das mesmas oportunidades, a partir da tomada de consciência de um coletivo que busca abrir caminhos para novas formas de produção de conhecimentos. Logo, é fundamental que nós, professora(e)s, tomemos consciência em relação à necessidade de uma formação que contemple a questão racial e sobre lacunas que dificultam lidarmos com o desafio que o cotidiano de nossa vida profissional nos impõe no que se refere à “[...] problemática da convivência com a diversidade e as manifestações dela resultadas [...]” (MUNANGA, 2005, p. 15).

Ao tomarmos essa direção, Munanga (2005) pontua não ser preciso muito esforço para compreendermos que o preconceito racial perpassa nossas mentes. O mesmo autor chama a atenção, ainda, para o fato de que, muitas vezes, sentimo-nos profissionalmente incapazes de lidar com a diversidade presente na escola e com o racismo com o qual, como professora(e)s e estudantes, presenciamos ou praticamos em seu interior.

Observamos nos momentos coletivos e individuais com os docentes que falar do racismo na escola é um desconforto. De modo geral, na formação na escola, realizada em 2019, houve mais observações por parte dos docentes do que inserções (falas). Trata-se de um tema que causa certo distanciamento para as discussões, ainda que muito provocado. Em 2020, nos momentos de planejamento com os docentes, os diálogos foram propositivos, apresentando possibilidades pedagógicas para o ensino em educação para as relações étnico-raciais.

Assim, ensejando a formação de uma rede antirracista, dialogamos com a escola sobre como ela tem referenciado o currículo escolar, considerando o currículo normativo, mas, sobretudo, entrelaçando as diferentes áreas de conhecimento à história da população negra no Brasil, valorizando os conhecimentos da(o)s estudantes, seus contextos e potencialidades, articulando-os à novas maneiras de pensar a prática pedagógica na perspectiva antirracista, produzindo diferentes resultados escolares a partir da compreensão discente.

2.3 AÇÕES DO MUNICÍPIO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Por rede antirracista entendemos a pluralidade epistêmica, política e educativa construída com os sujeitos, na tessitura de estratégias pedagógicas para o enfrentamento ao racismo. As práticas para uma educação antirracista são compreendidas como possibilidades metodológicas na formação, direcionadas a combater o racismo e todas as formas de discriminação, buscando equidade nas relações raciais a partir de diálogos e construção de novos conhecimentos e novas maneiras do fazer docente. Seu desenvolvimento, conforme disposto no art. 3º da mesma resolução, deve ocorrer por meio de:

[...] conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas **instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas**, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004b, grifo nosso).

É importante destacar que para a formação de professora(e)s nos textos oficiais esta política se constitui como parte integrante de implementação da Lei 10.639/2003. Conforme as “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, é necessário sublinhar que

[...] tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, **orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos**; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais [...] Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p. 10-11, grifo nosso).

A política educacional indutora da educação para as relações étnico-raciais põe-nos a repensar sobre as políticas de formação de professora(e)s, visto que se configura como uma “[...] política curricular, fundamentada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004a), devendo perpassar toda a estrutura curricular da Educação Básica, produzindo reflexos na sociedade.

Todavia, partimos do pressuposto de que muita(o)s professora(e)s não tiveram a oportunidade de vivenciar experiências profissionais em educação para as relações étnico-raciais. Em muitos casos, a formação inicial não contemplou o estudo da temática. Isso decorre da lenta implementação da disciplina sobre a educação para as relações étnico-raciais nas licenciaturas. Na Ufes, por exemplo, a obrigatoriedade ocorreu somente em 2019. Isso representa uma barreira importante ao avanço do trabalho sobre o tema.

Para preencher essa lacuna, é importante que os municípios construam estratégias, sendo uma delas a inclusão da temática em suas próprias ações de formação continuada, na tentativa de abarcar o maior número de profissionais da educação, atuantes nas escolas ou nos demais setores das secretarias de educação. Todavia, a formação continuada não está acessível ao conjunto da(o)s professora(e)s. Tomando como referência o município da Serra, o percurso da formação de professora(e)s para as relações étnico-raciais vem sendo articulado ao longo dos anos. Entretanto, com aproximadamente 5,7 mil docentes e oferta média de vagas variando de 60 a 120 vagas por ano, em um período de dez anos, quando muito, um quantitativo de professora(e)s bastante reduzido em relação ao total terá sido contemplado, além da questão de rotatividade de profissionais contratados, que à cada ano atua em diferentes municípios da região metropolitana.

Visando a compreender esse processo formativo no município, passamos a destacar alguns episódios associados à implementação da Lei 10.639/2003, um histórico que apresenta desafios, conquistas e parcerias no desenvolvimento de proposições voltadas para o desenvolvimento e aprimoramento de práticas e ações relacionadas à temática racial.

Em conformidade com o disposto no art. 1º da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) 01/2004, o objetivo do desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais é

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004b) Apesar da diretriz 01/2004, foi somente em 2007 que se iniciou o percurso da Serra na construção das políticas de implementação e ações em educação para as relações étnico-raciais, quando o município criou o cargo de coordenação para a Comissão de Estudos Afro-Brasileiros (Ceafro), ligado à Secretaria Municipal de Educação. Esse movimento político atendeu à Lei 10.639/2003 e à Resolução CNE 01/2004,

bem como à necessidade de compor um corpo de trabalho voltado às questões raciais com docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A primeira formação foi efetivamente oferecida em 2010. Foi organizada em parceria entre a Ceafro e o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), onde se deu sua oferta. Compôs-se como curso de aperfeiçoamento com 240 horas, atendendo a 50 professora(s) da rede municipal. A parceria para essa oferta permaneceu até 2012, mas, a partir de então, sua organização passou a pautar-se nos documentos normativos e orientações metodológicas que estavam sendo lançados à época, visando dar mais celeridade e dinamismo à implementação da Lei 10.639/2003. A partir disso, a carga horária da formação foi reduzida para 60 horas, sendo que, em 2011 e 2012, foram ofertadas 40 vagas. O curso passou a ser oferecido anualmente e, em 2018, sua carga horária e o número de vagas sofreram alteração, passando a 120 horas e 120 vagas/ano, com oferta ocorrendo fora do horário de trabalho, abarcando uma noite (durante a semana) e um sábado, em período integral. Há que se destacar que esta formação está prevista no cardápio de formações municipal, porém é realizada de forma gratuita e militante, ou seja, os profissionais que participam não são remunerados, e é ofertada fora do horário de trabalho, por adesão.

Antes disso, em 2013, outras secretarias da Serra somaram-se ao diálogo para constituir propostas sobre a formação em educação para as relações étnico-raciais com estudantes e docentes. A Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, incluindo o Conselho Municipal do Negro, a ela vinculado, passa a fornecer informações e, ainda, a atuar na organização e participação em eventos relacionados à formação docente sobre a temática racial. No mesmo ano, foi instituída, na Secretaria Municipal de Educação, a Coordenação de Estudos Étnico-Raciais e Diversidades (Ceerd), que passou a estar à frente da formação docente, antes, a cargo da Ceafro.

Em 2014, ocorreu a oferta do curso de extensão universitária “Imagens aqui do meu lugar”, já mencionado neste trabalho, contando com a parceria da Ufes e profissionais do município da Serra. Com 180 horas nos três anos de duração, o

curso contemplou a educação para as relações étnico-raciais, discutindo diferentes temáticas, tais como: religiosidade, a língua como identidade, direitos humanos e juventude, patrimônio histórico da Serra, história do continente africano, história e culturas afro-brasileira, circularidade, jogos matemáticos de origem africana, entre outras, estando articulado ao projeto de intervenção na escola. No primeiro ano, atendeu a 120 docentes; no segundo, 110; no terceiro, o quantitativo se reduziu ainda mais (90 docentes).

O município articula com os sistemas de ensino a oferta de formações docentes com vistas à implementação da Lei 10.639/2003, na esteira do que recomenda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) atualmente em vigor (Lei 9.394/1996) em seus artigos 63 e 67. Assim, ao longo desses anos, conforme podemos notar, parcerias com outras instituições sempre estiveram presentes na composição da formação docente na Serra, conforme preconiza o art. 4º da Resolução CNE 01/2004:

Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004b).

Além disso, seguindo essa perspectiva, seminários de aberturas e encerramentos dos cursos de formação docente, com frequência, contam com a presença de instituições como Ufes e Ifes, profissionais de diferentes setores da Secretaria Municipal de Educação, além da parceria com as secretarias mencionadas, compondo e fortalecendo a política relativa à educação para as relações étnico-raciais no município.

Em 2019, novos atores entraram na composição da Ceerd. Todavia, assim como a organização do trabalho estabelecida ao longo dos anos no setor, o histórico de parcerias permanece. Sua equipe atual toma como ponto de partida todo o arcabouço de propostas formativas construídas ao longo dos anos, pautando-se nos

documentos nacionais e no Estatuto da Igualdade Racial⁵, que tem como um dos princípios “[...] garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades [...]” (BRASIL, 2010b), caminhando em consonância com os textos legais.

Ao discorrermos sobre esse percurso, notamos que, ao longo dos anos, o movimento formativo da Serra tem tentado dar visibilidade às culturas e histórias da população negra, valorizando e construindo ações didático-pedagógicas e envolvendo a comunidade escolar. Ações desenvolvidas pelas escolas culminam na “Semana da Consciência Negra”, em novembro, resultado do trabalho pedagógico ao longo do ano letivo e também do acompanhamento aos projetos de intervenção pedagógica realizados pelos docentes.

Destacamos, todavia, que a legislação referente à educação para as relações étnico-raciais ainda carece de maior visibilização na rede de ensino do município, seja pela demora para iniciar os primeiros movimentos formativos para a(o)s docentes na temática – somente quatro anos após a promulgação da Lei 10.639/2003 –, seja pelo fato de que a “Orientação Curricular da Serra” (SERRA, 2008), fruto de produção coletiva, não contempla a educação para as relações étnico-raciais, ainda que sua elaboração tenha data posterior à da lei mencionada.

Assim, o documento municipal deixou à margem toda a política indutora do desenvolvimento da temática racial nas escolas, tais como pareceres, resoluções, decretos, diretrizes, orientações, plano nacional, enfim, uma série de documentos fundamentais para balizar as discussões abarcadas no processo de implementação de uma política municipal sobre a questão racial nas escolas. Mais que isso, a elaboração da orientação curricular do município passou ao largo do fato de que, conforme destacado, a maioria da população da Serra se autodeclara como pretos e pardos. Portanto, para além da obrigatoriedade da lei, trata-se de um fator importantíssimo, pois, uma vez que a escola é uma estrutura social, nela

⁵ Conforme relatos da equipe Ceerd (Sedu/Serra), em conversa realizada em 7 de maio de 2020 via plataforma digital, em virtude do isolamento social para o enfrentamento à pandemia de Covid-19.

transcorrem tensões acerca do racismo. Não reconhecer essas nuances é uma forma de invisibilizar o racismo e a população a ele submetida.

Essa lacuna remonta-nos a Boaventura de Sousa Santos (2011), para quem nos limitamos na interpretação e identificação do que falta e da razão pela qual essa falta ocorre, o que aponta a necessidade de recorrermos a uma forma de conhecimento que não reduza a realidade existente. Produzimos nossas “ausências” e, muitas vezes, não nos damos conta de como fomos e ainda somos forjados na lógica do paradigma dominante, na qual o modelo totalitário de produzir conhecimento se pauta em princípios epistemológicos e metodológicos considerados válidos, mas nega outros modos. No entanto, o mesmo pensador destaca que, para uma contraposição, “[...] não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos; o que precisamos é de um novo modo de produção de conhecimento [...]” (SANTOS, 2007, p. 20), uma alternativa às alternativas. Recomenda o autor que pensemos, ainda, por quais caminhos trilhamos para alcançar esse intento e sobre como temos acentuado nossos discursos dentro da estrutura de poder.

Em 2020, ao organizar a formação em educação para as relações étnico-raciais, a equipe da Ceerd direcionou suas preocupações para o critério qualidade, em vez de quantidade, intensificando o trabalho de acompanhamento das intervenções pedagógicas acerca do desenvolvimento de projetos dos cursistas nas escolas, requerendo acompanhamento mais minucioso. A formação passou a ser composta por 125 horas, sendo ofertado a 60 docentes, em modalidade semipresencial. Paralelamente, também ocorreu o processo formativo de toda(o)s a(o)s assessor(a)es pedagógica(o)s que atuam no órgão central, de modo que essa(e)s profissionais ampliassem a compreensão sobre a questão racial, contribuindo com o acompanhamento às escolas.

No que tange ao “Plano municipal de educação da Serra” (SERRA, 2015), aprovado na forma da Lei 4.432/2015, seu art. 2º traz como diretrizes:

[...]

III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de **todas as formas de discriminação**;

V – **formação para o trabalho** e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
[...]
(SERRA, 2015, grifos nossos).

A discussão em torno da construção do plano possibilitou amplo debate em todas as escolas do município, envolvendo profissionais da educação e comunidade escolar na elaboração de propostas para a política da rede municipal de ensino, em consonância com os planos nacional e estadual de educação. Entretanto, conforme destacamos, um reduzido contingente de profissionais da educação municipal teve acesso à formação em educação para as relações étnico-raciais.

Investir em política de formação em educação para as relações étnico-raciais requer o debruçar coletivo na tessitura da elaboração de uma proposta pedagógica articulada às especificidades municipais, trazendo elementos que subsidiem as intervenções pedagógicas cotidianas, na qual cada unidade de ensino realizará as ações necessárias para a implementação de uma educação antirracista no ambiente escolar. Nessa perspectiva, Gomes (2012a, p. 22) faz a seguinte reflexão:

[...] Existe uma dinâmica própria das políticas públicas, que vai do reconhecimento de uma problemática social sobre a qual se quer intervir até sua adoção e transformação da realidade ao lado do conjunto maior da sociedade. E a eficácia desse processo segue o caminho da implantação à implementação. Uma educação voltada para a produção do conhecimento, assim como para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos para (e na) diversidade étnico-racial, significa a compreensão e a ampliação do direito à diferença como um dos pilares dos direitos sociais [...]

O investimento em formação se configura, portanto, como processo democrático, envolvendo toda a comunidade escolar, considerando as diferentes modalidades e etapas de ensino, promovendo amplo debate, potencializado a partir dos processos formativos. Desse modo, quando uma política municipal é implantada, ela se torna uma diretriz, porque trazem objetivos e metas a serem alcançados.

É importante lembrar, ainda, que o “Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de Histórias e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2009) enfatizam o papel fundamental dos conselhos municipais de educação, os quais zelam pelo

cumprimento da implementação da Lei 10.639/2003, estabelecendo documentos regulamentadores para tal, em consonância com as especificidades do município. O referido plano ressalta, em especial, o desenvolvimento de pesquisas, ações, formação de docentes, profissionais da educação e equipes pedagógicas, bem como aquisição de materiais didáticos, pelas escolas e secretarias, para o trabalho com a questão racial no ambiente escolar.

O “Plano municipal de educação da Serra” reverbera essas recomendações, destacando, em sua Meta 7, a seguinte estratégia:

[...]
 implementar, nos currículos escolares e em todos os níveis e modalidades de ensino, conteúdos sobre a **história e as culturas afro-brasileira** e das comunidades tradicionais, assim como ações educacionais, nos termos das Leis Federais nºs **10.639/2003** e 11.645/2008, bem como as prerrogativas da Lei Estadual nº 7.723/2004, das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena** (Resolução 1, de 17/06/2004 – CNE/CP) por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil, **prevenindo a reprovação e evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação**.
 [...]
 (SERRA, 2015, grifos nossos).

A concretização dessa política exige esforços permanentes, que vão ao encontro da garantia de formação docente e ações educativas para a equidade racial na escola. A formação é compreendida como ponto fundamental, pois, contabilizadas quase duas décadas da publicação da Lei 10.639/2003 e da Resolução CNE 01/2004, notamos que os desafios para sua efetiva implementação são inúmeros. Basta dizer que ainda encontramos docentes que relatam desconhecer essas legislações. A articulação para pensarmos uma rede antirracista na escola, proposta do estudo aqui relatado, busca provocá-los sobre essas ausências, refletindo também, em outros *espaçotempos*.

Gomes e Jesus (2013) destacam que a aprovação e implementação dos instrumentos legais e seus dispositivos transcorrem em passos lentos, resultado de pressões sociais alavancadas, sobretudo, pelo Movimento Negro brasileiro e demais aliados da luta antirracista. Sinalizam avanços nos direitos sociais e educacionais, constituindo-se em “[...] pontos centrais no processo de implementação das políticas

de ações afirmativas na educação brasileira nos seus diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais” (GOMES; JESUS, 2013, p. 21). No entanto, na visão dos autores, ainda é necessário pensar sobre parâmetros tais como

[...] o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de **intervenção e construção de uma política educacional** que leve em consideração a diversidade e que se contrapõe à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e **continuada de professores**, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola (GOMES; JESUS, 2013, p. 22, grifos nossos).

Os autores destacam, ainda, a importância da universidade e seus núcleos voltados aos estudos afro-brasileiros e indígenas na contribuição de proposições para a formação continuada de professores na perspectiva da legislação. Essas instâncias produzem pesquisas, projetos e materiais sobre a diversidade étnico-racial para serem aplicados ao trabalho nas escolas, nas formações e em diferentes *espaçotempos*, visando sempre à implementação da legislação (GOMES; JESUS, 2013).

Adicionalmente, a formação de professora(s) é uma demanda que encontra ressonância em algumas instâncias governamentais, mas com resistências, pois, na visão de Gomes (2012c, p. 106), no campo curricular, há uma indagação sobre “[...] os limites e as possibilidades de construção de um currículo intercultural, o lugar da diversidade nos discursos e práticas curriculares, o peso das diferenças na relação entre currículo e poder [...]”.

A questão, porém, é ainda mais complexa quando se trata de mudanças acerca da obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas de Educação Básica. Isso porque a educação para as relações étnico-raciais não se constitui como disciplina nem pode ser confundida como “[...] novos conteúdos escolares a serem inseridos [...]” (GOMES, 2012c, p. 106) no currículo, o que requer mudanças “[...] estrutural, conceitual, epistemológica e política” (p. 106). Desse modo, a execução de uma pesquisa-ação em educação para as relações

étnico-raciais, relatada nesta dissertação, foi perpassada por tais desafios, esbarrando no caráter estrutural do racismo no Brasil.

Para pensar o cotidiano escolar como espaço de relações e sociabilidade humana, construímos com a escola um trabalho a partir das tessituras em rede, possibilitando o aprofundamento de conhecimentos teóricos, epistemológicos e práticos sobre as culturas e histórias africanas e afro-brasileiras. Apostamos na construção de novas práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais, entendendo o conhecimento como busca permanente, dado o seu caráter histórico, sendo o conhecimento jamais dado ou acabado, mas construído nas relações de sociabilidade humana, em função do que, defendem Alves e Garcia (2011, p. 79-80), “[...] Falar em verdade absoluta é acreditar na finitude do conhecimento. Como um conhecimento finito poderia dar conta da infinitude do real?”

Assim, na pesquisa-ação, os conhecimentos foram desenvolvidos a partir das experiências da(o)s sujeita(o)s, trabalhando com as realidades existentes na rede antirracista, assumindo como critério de referência a prática social alimentada pela prática pedagógica, ambas dando sentido aos conhecimentos teóricos, sendo que a segunda confronta permanentemente o “concreto social-escolar” (ALVES; GARCIA, 2011), olhado pela via da teoria. Nessa perspectiva, o que propusemos foi uma reflexão epistêmica do processo formativo docente, fundamentada em novas práticas e ações como possibilidade de reinvenção do fazer pedagógico.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 CONCEITOS HISTÓRICO E POLÍTICO DE RAÇA

O conceito de raça provoca-nos a uma reflexão sobre seu significado para a população negra nos dias atuais. Para tanto, partindo da etimologia da palavra, remetemo-nos brevemente a alguns aspectos linguísticos, bem como a episódios históricos.

Dentre os muitos significados para o termo raça, o dicionário Michaelis destaca que se trata de um “[...] conjunto de indivíduos que pertencem a cada um dos grupos humanos, descendentes de uma família, de uma tribo ou de um povo, originário de um tronco comum” (RAÇA, acesso em 22 abr. 2020), sendo derivado do latim *ratio*. Inicialmente, o termo foi utilizado nas áreas de Zoologia e Botânica para classificar espécies animais e vegetais. A partir do século XVII, entretanto, seu uso passou a abranger, também, a classificação da diversidade humana a partir dos contrastes físicos (MUNANGA, 2004b).

Essa tendência se intensificou no século XVIII, em função do advento da racionalidade, com o qual os filósofos iluministas contestam o monopólio do conhecimento centrado no domínio da religião, uma recusa em “[...] aceitar uma explicação cíclica da história da humanidade [...] para buscar uma explicação baseada na razão transparente e universal e na história cumulativa e linear [...]” (MUNANGA, 2004b, p. 18). No século XIX,

[...] não havia dúvidas de que as “raças” eram subdivisões da espécie humana [...] caracterizadas por peculiaridades morfológicas tais como cor de pele, forma do nariz, textura do cabelo e forma craniana. Juntavam-se a tais peculiaridades físicas, características morais, psicológicas e intelectuais que, supostamente, definiam o potencial das raças para a civilização [...] (GUIMARÃES, 1999, p. 147).

As doutrinas pautadas no conceito biológico de raça serviram para justificar as diferenças e o estatuto social dos diferentes grupos étnicos, conduzindo a um racismo perverso, desumano e genocida (GUIMARÃES, 1999). Para Munanga (2004b), o que serviria para operacionalizar o pensamento, no sentido de classificar

a diversidade humana, acaba por desembocar numa operação de hierarquização, classificada pelo autor como pensamento muito primário, a saber, o racismo.

No século XX, estudiosos no campo da genética pautaram-se em novos critérios, consagrando a divisão da humanidade em raças, cruzando critérios de cor de pele, morfológicos e químicos, dando origem a diversas raças, sub-raças, sub-sub-raças. No entanto, os resultados a partir dos marcadores genéticos foram refutados, com a conclusão de que “[...] a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, aliás, cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem” (MUNANGA, 2004b, p. 21).

Logo, o que se percebeu foi que o conceito de raça assumiu caráter ideológico, que tem por detrás uma relação de poder e dominação. Levando isso em conta, Gomes (2005a, p. 45) explica que, quando utilizam o termo raça, os integrantes do Movimento Negro “[...] não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, [...] usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo [...]”. Desse modo, o conceito passa a ser ressignificado nas experiências da(o)s sujeita(o)s, em dimensões de cunhos sócio, político e cultural.

Gomes (2005a, 2005b) provoca-nos a refletir sobre as razões de termos aprendido a ver o outro de maneira inferiorizada. Vivemos em uma sociedade racista em que, infelizmente, a cor da pele de uma pessoa é determinante para os destinos social, de história e trajetória. Trata-se de uma visão resultante da escravização, que, somada a outros fatores ocorridos após a abolição, dinamiza a lógica do racismo. Para além disso, o Estado brasileiro, conforme Gomes (2005a, 2005b), não se posicionou explicitamente contra o racismo.

Os esforços para que a educação brasileira esteja pautada em uma perspectiva antirracista têm sido enfatizados nas lutas do Movimento Negro. Ainda assim, no campo educacional, notamos que a questão racial tem sido um desafio quando falamos em processos de ensino e aprendizagem em consequência do racismo estrutural que opera em nossos imaginários. Essa operação propaga-se na ausência

de materiais didáticos sobre as histórias e culturas negras ou, ainda, pela falta de conhecimento de recursos didáticos que foram elaborados a partir da Lei 10.639/2003 e pela consequente não implementação nas escolas.

A permanência de um currículo eurocentrado nas práticas pedagógicas, portanto, perpassa toda a estrutura curricular. Desse modo, reconhecer-se negro em uma sociedade que não aborda nem valoriza a população negra é extremamente complexo, porque essa representatividade é invisível, culminando na crença de que a(o) negra(o) é um ser inferior. Isso se fortalece por meio das práticas docentes quando estas invisibilizam a formação histórica dessa parcela da população brasileira.

A partir de meados do século XX, como mencionado, pesquisadores e estudiosos puseram em xeque a democracia racial no Brasil, a qual, cada vez mais, também incomodava a população negra, “[...] sobretudo aquela fatia que nunca quis ser embranquecida [...]” (GUIMARÃES, 1999, p. 153) nem ser referida com a denotação que a colocava em desvantagem. Diante disso, não somente o conceito de raça foi ressignificado, mas, sobretudo, este grupo passa a agir permanentemente por um outro mundo possível.

Na atualidade, o documento “Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais” (BRASIL, 2006) destaca o que se consolida em relação ao entendimento sobre a noção de raça:

[...] As ciências naturais contemporâneas apontam para a inexistência de raças biológicas [...] as ciências sociais, reconhecendo as desigualdades que se estabeleceram e se reproduzem com base no fenótipo das pessoas, especialmente nos países que escravizaram africanos(as), concordam com a manutenção do termo raça como uma construção social que abrange essas diferenças e os significados a elas atribuídos, que estão na base do racismo. A noção de “raça” para o Movimento Negro não está pautada na biologia. O que se denomina raça codifica um olhar político para a história do negro no mundo (BRASIL, 2006, p. 222).

Logo, o Movimento Negro politiza o conceito de raça, pois enquanto a população negra não foi vista por esse viés, foi considerada desprovida de direitos, sendo situada à margem do direito de exercer seu papel cidadão, inclusive. A ressignificação busca esvaziar o termo “negro” do “[...] sentido pejorativo, atribuindo-

lhe valor positivo como identidade étnica e política [...]” (FORDE, 2018, p. 216), para que negra(o)s sejam visibilizada(o)s e possam ser reconhecida(o)s como sujeita(o)s de direitos e cidadania. A raça, nesse viés, passa a ser entendida como uma construção social mergulhada no sentido político.

Na busca por definições para o termo raça, destacamos que, no intuito de atender aos propósitos da LDB (Lei 9.394/1996) e, antes desta, ao que estabelece a Constituição Federal de 1988 no que tange ao “[...] direito à igualdade de condições de vida e de cidadania [...] direito às histórias e culturas [...] direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros [...]”, o Parecer CNE 03/2004 sublinha que

[...] se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas [...] Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social da(o)s sujeita(o)s no interior da sociedade brasileira (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004a, p. 5).

Nessa direção, o entendimento do dispositivo é de que o racismo emerge da estrutura de poder, produzindo a não existência da(o)s sujeita(o)s, por meio das ausências e da invisibilização. Frente a isso, a escola, em contrapartida, deve atuar reconhecendo a relação humana e identitária destacada na proposição do Movimento Negro, sustentando o pensamento pedagógico em ações antirracistas e voltadas à equidade racial.

3.2 REFLEXÕES SOBRE A POPULAÇÃO NEGRA BRASILEIRA

A realidade racial brasileira é um tema complexo, denso e necessário de ser discutido e problematizado. Nesta certeza, abrimos uma indagação: quem é o negro no Brasil? Sob o ponto de vista de Munanga (2004a), a resposta não se dá por uma simples definição. Em um país no qual o desejo de branqueamento se desenvolve desde a raiz do colonialismo, é difícil apresentá-la. No decorrer histórico, a sociedade brasileira assimilou o ideal de não enxergar população negra, de não ver

a si mesma como um conjunto de pessoas majoritariamente negras. Por esse motivo, os processos de identificação tornam-se tão dolorosos.

Para Munanga (2004a, p. 54), a discriminação racial precisa ser enfrentada, sublinhando que, “Nós, negros, também temos problemas de alienação de nossa personalidade. Muitas vezes, trabalhamos o problema na ponta do iceberg, que é visível. Mas a base desse iceberg deixa de ser trabalhada”. Esses *icebergs* estão presentes na escola, o tempo todo, resultado de um processo de introjeção de inferioridade.

Isso ocorre quando falta à(ao)s estudantes, tanto ao(à)s negro(a)s quanto aos demais, a compreensão da história invisibilizada; quando estudantes negro(a)s sofrem os racismos e, muitas vezes, não compreendem que o que ocorreu é racismo; quando falta ao(à)s docentes o entendimento da verdadeira história da população negra brasileira, forjada em uma lógica de dominação branca, ou quando falta a consciência de se trabalhar na perspectiva de combate ao racismo; quando a população negra é associada aos padrões de subalternidade, e nós, como sujeita(o)s histórica(o)s, introjetamos a validade dessa visão de dominação.

Por outro lado, Munanga (1990) observa que os conceitos “identidade” e “negritude”, conceitos frequentemente utilizados entre os militantes do Movimento Negro e cientistas sociais brasileiros que se debruçam sobre os estudos no campo racial, começam a sair dos círculos científico-acadêmicos e passam a penetrar nos espaços populares. Essa mudança mostra-se positiva pelo ponto de vista dos estudiosos, que a interpretam como “[...] sinal do início de um processo de conscientização popular sobre uma questão nacional de maior importância” (MUNANGA, 1990, p. 109). Para o mesmo autor, ambos os conceitos devem ser situados em um movimento histórico, apontando seus lugares e contextos, pois, “[...] Se historicamente a negritude é, sem dúvida, uma reação racial negra a uma agressão racial branca, não poderíamos entendê-la e cercá-la cientificamente sem aproximá-la com o racismo do qual é consequência e resultado” (MUNANGA, 1990, p. 110).

A questão perpassa um ponto fundamental, a já referida crença na existência de raças hierarquizadas dentro da espécie humana, no pensamento do racista, classificadas em raças superiores e inferiores. Em diferentes lugares do mundo, o racismo é uma realidade; para Munanga (1990), “raça”, por sua vez, é um conceito que, do ponto de vista científico, tem pouco significado. Para Munanga (1990), trata-se de um mecanismo intelectual de dominação, baseado em discurso pseudocientífico, legitimando a escravização dentro do sistema colonial, o que garantiria o desenvolvimento industrial europeu no século XIX, pela utilização de mão de obra escrava dos povos oriundos do continente africano.

Esse discurso negativo acaba por refletir na estereotipação negativa da população negra, aliada à pressão psicológica, forjadas no contexto colonial, levando a população negra à alienação de sua própria existência. Sobre isso, Munanga (1990) assevera que, para essa parcela, restou uma alternativa, assemelhar-se ao branco. No entanto, seus esforços para integrar socialmente o mundo do branco, tanto física, cultural e intelectualmente, não surtem efeito. Uma vez alienada(o), a(o) negra(o), rejeitada(o) em sua cultura, encontra dificuldades de se integrar socialmente, o que ainda ocorre hoje, com mudanças tímidas. Essa recusa de aceitação da população negra na sociedade brasileira acarreta e fortalece a manutenção da desigualdade, o que, no fim do século XIX, provoca revolta na população negra e, por consequência, a ruptura, ainda que mais do ponto de vista formal do que concreto, do sistema escravocrata e colonial.

Na atualidade, os reflexos históricos da população negra reverberam no sistema educacional, principalmente, operando no imaginário individual e coletivo, causando severos danos à construção da equidade racial na escola, porque, uma vez invisibilizado historicamente, a estrutura educacional e social reproduz insistentemente essa não visibilidade. Feita essa síntese, damos-nos conta da importância de considerar em quais contextos se constituíram, no Brasil, as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras.

Nesse processo de ruptura, emerge a ideia de negritude, pela qual, principalmente a partir dos anos 1970, com o crescimento da consciência negra pautada pelos

movimentos sociais, uma parte da população negra, ainda que reduzida, frente a tanta opressão, compreende a relevância de retomar sua história, não mais para se enquadrar ao padrão de assimilação do branco,

[...] mas, sim, na retomada de si, isto é, na sua afirmação cultural, moral, física e intelectual, na crença de que ele é sujeito de uma história e de uma civilização que lhe foram negadas e que precisava recuperar. A essa retomada, a essa afirmação dos valores da civilização do mundo negro deu-se o nome de "negritude" (MUNANGA, 1990, p. 111).

Nessa construção da negritude, fica ressaltada a necessidade de se reconstruir os processos de identificação da população negra brasileira. Esses processos são construídos individual e socialmente; têm a ver com nome, gênero, acrescidos dos sobrenomes familiares, o que forma nossa subjetividade identitária. Ela nos diferencia para mostrar quem somos; ela é ontológica, faz parte do nosso processo de vida, do significado de nossa existência (MUNANGA, 2012).

A partir disso, podemos indagar: como podem ser construídos os processos de identificação coletiva? Trata-se da definição de um grupo

[...] através de alguns atributos selecionados no seu complexo cultural (língua, religião, arte, sistemas político, economia, visão do mundo), de sua história, de seus traços psicológicos letivos [...] entendidos como mais significativos do que outros e que o diferenciam de demais grupos ou comunidades, religiões, nações, etnias etc. (MUNANGA, 2012, p. 9).

O primeiro fator dos processos que nos constituem como sujeitos são as histórias. E se as histórias estão implicadas com a reconstrução dos processos de identificação, nosso processo constitutivo de pensar a rede antirracista caminha ao encontro das estratégias pedagógicas, das ações e formações docentes, diálogos com a(o)s estudantes dentro das perspectivas de ensino e aprendizagem que inserem no currículo e na prática escolar docente as histórias invisibilizadas.

Uma história ocultada, silenciada, como aponta Santos (2007), produz ausências, as quais comprometem a defesa histórica dos processos que constituem nossas identificações, influenciando nos mais diferentes contextos. A história ocultada passa a ser vista quando a(o)s docentes tomam consistência do e no cotidiano escolar com os sujeitos da e na escola. É necessário pensar que a rede antirracista seja tecida

também na escola, conscientizando a(o)s docentes em novas práticas, que estejam em consonância com a realidade do(a)s estudantes, trazendo-o(a)s também para o diálogo.

Pensar o ambiente escolar, as práticas pedagógicas na valorização das experiências da(o)s sujeita(o)s a partir da compreensão histórica brasileira parte do pressuposto de que conscientizar a escola sobre trabalhar com as realidades presentes em seu contexto é propiciar o reconhecimento histórico-cultural da população negra. Permite reconfigurar nossas percepções sobre quem somos, em constante processo de reconstrução de nossas identificações, tão silenciadas a ponto de não compreendermos quem somos nessa esteira histórica que o colonialismo nos submeteu.

Esmiuçando o conceito de identidade, Munanga (2009, p. 27) argumenta que ela “[...] recobre uma realidade muito mais complexa do que se pensa, englobando fatores históricos, linguísticos, culturais e raciais”. Para o autor, a identidade nasce a partir da tomada de consciência entre “nós” e “outros”, uma vez que é uma construção social, obtida por meio das experiências de um grupo social, o qual evoca memórias legítimas de um dado contexto histórico. Importa saber que “[...] A negritude ou a identidade negra se refere à história comum que o olhar do mundo ocidental ‘branco’ reuniu sob o nome de negros [...]” (MUNANGA, 2012, p. 12), não se faz na simples tomada de consciência de cor de pele.

Teórico do campo cultural, Hall (2015, p. 11-12) soma-se à nossa reflexão sobre a cultura, compondo o conceito de identidade como “[...] uma celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados e interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Para o pensador, na pós-modernidade, esse conceito é complexo, pouco compreendido, não ensejando afirmações conclusivas. Isso se deve ao fato de que as mudanças estruturais que transformaram as sociedades modernas no final do século XX fragmentaram as sólidas localizações como indivíduos sociais, que também reagem em mudanças em nossas identidades, agindo no “[...] deslocamento ou descentração do sujeito” (HALL, 2015, p. 10), tanto em seu lugar no mundo social

quanto cultural. A esse processo, o pensador se refere como uma “crise de identidade”.

Os movimentos de mudanças aos quais somos submetidos coadunam com os processos de identificação que acontecem ao longo de nossas vidas. Nas palavras de Hall (2015, p. 12), “[...] O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente [...]”. Desse modo, os processos de identificação nos quais nos constituímos estão sócio, político e historicamente situados.

O autor apresenta três concepções de identidade: i) o **sujeito do Iluminismo**, centrado, unificado e dotado das capacidades da razão, é contínuo, é a essência do “eu” na sua existência; ii) **sujeito sociológico**, reflete sobre a complexidade do mundo, um sujeito modificado na relação com outras pessoas, na interação entre o “eu” e a sociedade, uma concepção em que as identidades culturais são internalizadas em seus significados e valores, costurando o sujeito à estrutura; iii) o **sujeito pós-moderno**, em constante transformação, sua identidade, antes unificada e estável, torna-se fragmentada, provisória, variável e problemática (HALL, 2015). É pela última noção que esta investigação se referenda.

Como os dois anteriores, o sujeito pós-moderno é fruto de processos históricos. No entanto, este, não possui uma identidade “[...] fixa, essencial ou permanente [...]”, [sendo] por isso, uma “[...] celebração móvel [...]” (HALL, 2015, p. 12), porque desconstrói a ideia de previsibilidade e unificação “[...] à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam [...]” (p. 12). Logo, as identidades do sujeito pós-moderno estão abertas, caracterizadas pela mudança e incerteza.

Nessa perspectiva, os indivíduos inserem-se em determinados grupos a partir dos processos de identificação nas dimensões sociais, pessoais e também coletivas. A característica do sujeito pós-moderno pode soar de maneira subversiva, pelo caráter imprevisível. No entanto, para Hall (2015), o deslocamento tem caráter positivo, uma vez que desarticula as identidades estáveis e abre possibilidades para novas

articulações, criando novas identidades e produzindo novos sujeitos em novos processos de identificação. No entanto, para Gomes (2003, p. 171),

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural?

A negação de si é produzida a partir da negação das histórias, das culturas e dos processos de reconhecimento à qual a população negra vem, reiteradamente, sendo submetida nos mais diversos âmbitos sociais. A escola é apenas um deles, mas, por sua força, contribui para fortalecer o racismo, visto que perpetua a negação. Nessa dinâmica, a escola entra em contradição, pois, como assevera Gomes (2002), se a educação humaniza, o racismo coisifica, objetifica e mata.

Ainda no que diz respeito aos processos de identificação, é importante ter em conta que sua constituição não se dá no isolamento, configurando-se pela negociação ao longo da vida a partir dos diálogos. Assim,

[...] Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem, de maneira vital, das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra (GOMES, 2002, p. 39).

Relações dialógicas são estabelecidas em diferentes espaços da sociedade. Portanto, como um desses espaços, a escola precisa reconhecer que as identidades são construídas na interação, resultante de sociabilização humana. Quando pensamos a escola como um espaço interativo e formativo, abrimos esse leque para pensar no currículo, nas diferentes áreas de conhecimento, em como a(o)s docentes inserem as questões raciais em seus conteúdos, como elaboram suas avaliações, como representam a população negra no cotidiano escolar. A não produção de discursos alicerçados nas questões raciais na escola implica perpetuar a invisibilização da(o)s sujeita(o)s e, conseqüentemente, o fortalecimento do racismo.

Se o discurso pautado na ideia de cultura nacional constrói identidades, do mesmo modo, ele se desequilibra quando retoma as agruras do passado, na tentativa de restaurá-las. No entanto, essa retomada acaba por reconstruir identidades a partir das contranarrativas (HALL, 2015), que, até então, foram concebidas na ocultação das histórias da população brasileira. Essas contranarrativas operam na reconstrução dos processos de identificação; uma nova marcha de acesso e legitimação da cultura popular negra emerge a partir das políticas públicas para a população que ocupou os extratos sociais mais massacrados, à margem de direitos e acessos em uma sociedade que tem o racismo como um de seus pilares estruturadores. Desse modo, com inspiração em Hall (2013), é possível refletir sobre a “cultura popular negra” de forma análoga ao pós-modernismo: embora periférica, ela vivencia um momento de conquistas, resultados de políticas e lutas que se mobilizaram em torno da diferença. Sobre cultura popular negra, o autor destaca que são experiências da expressividade, musicalidade, oralidade e a profunda e variada atenção à fala, seu metafórico vocabulário musical, que traz à tona elementos do discurso de vida e tradições (HALL, 2013), ou seja, são culturas, no plural, pela grandeza de representações.

Objetivando concatenar as ideias apresentadas, destacamos a reflexão de Cavalleiro (2006, p. 14) em torno das barreiras que se ergueram no contexto de escravização, as quais, entretanto, não impediram “[...] as populações negras de promover a continuidade de suas histórias, culturas e ensinamentos”. Isso porque,

Nas formas individuais e coletivas, em senzalas, quilombos, terreiros, irmandades, a identidade do povo negro foi assegurada como patrimônio da educação dos afro-brasileiros. Apesar das precárias condições de sobrevivência que a população negra enfrentou e ainda enfrenta, a relação com a ancestralidade e a religiosidade africanas e com os valores nelas representados, assim como a reprodução de um senso de coletividade, por exemplo, possibilitaram a dinamicidade da cultura e do processo de resistência das diversas comunidades afro-brasileiras (CAVALLEIRO, 2006, p. 14).

Nos anos 1960, no campo sobre estudos raciais no Brasil, assume importância o sociólogo Florestan Fernandes, que revisita estudos e remonta um novo campo de interpretação, reformulando ideias e revelando as lutas e perspectivas do povo brasileiro, opondo-se à lógica da suposta democracia racial. Relata o sociólogo que,

na tentativa de levar para outras regiões do mundo o que até então era visto como convivência harmoniosa e democrática entre as raças, estudo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, realizado nos anos 1950, acabou por refutar a ideia de que o Brasil “[...] constitui um caso neutro na manifestação do ‘preconceito racial’[...]” (FERNANDES, 2007, p. 39). Frente a esses resultados e na contramão do sistema, o mesmo autor analisa que a chamada democracia racial é, na verdade, uma criação ideológica e política, que segrega e postula quem deve ou não adentrar na esfera social.

Ao prefaciar “O negro no mundo dos brancos”, de Florestan Fernandes, Schwarcz (2007) destaca que, em obra anterior, o sociólogo apresenta uma delação contra as convicções etnocêntricas na sociedade brasileira, desfazendo

[...] a ideia de que o negro não tem problemas; a ideia de que por conta da índole do povo brasileiro não existem distinções raciais; a ideia de que houve igualdade no acesso à riqueza, ao poder e ao prestígio; a ideia de que o ‘preto está satisfeito’; a ideia de que não existiu nem existe problema de justiça social com referência ao negro [...] (FERNANDES, 1965 apud SCHWARCZ, 2007, p. 20).

Nesse viés, o sociólogo denuncia a supremacia da população não negra e convoca a população negra a tomar seu papel ativo na construção de seus destinos (FERNANDES, 2007). Nessa esteira, em 1978, surge o Movimento Negro Unificado, que deu início à construção de espaços de lutas e pautou outros movimentos sociais, atuando na “[...] construção de outra interpretação histórica para se compreender a realidade da população negra e sua relação com a diáspora africana” (GOMES, 2017, p. 26).

Além disso, a ideologia racial brasileira destacada na sociologia de Florestan Fernandes ganha novos contornos, movimentando o campo dos estudos raciais, convocando à abertura de novos horizontes na reflexão teórico-crítica sobre a realidade racial no Brasil. Na sua ótica, a chamada “tradição cultural brasileira” possui vários elementos para a constituição de uma “verdadeira democracia racial” (FERNANDES, 2007), provocando-nos a pensar nos modos de investigação científica, em uma concreta e objetiva produção de dados científicos, para, então,

fluírem novos parâmetros de se pensar as relações raciais nos moldes da sociedade atual, e não na idealizada.

No entanto, não é somente uma democracia racial que necessita ser constituída no Brasil, mas

[...] toda a democracia na esfera econômica, na esfera social, na esfera jurídica e na esfera política. Para que também se concretize na esfera das relações raciais, é mister que saibamos, clara, honesta e convictamente o que tem banido e continuará a banir a equidade nas relações [...] (FERNANDES, 2007, p. 40).

A questão fundamental, para Fernandes (2007), é o preconceito de não ter preconceito. O racismo evidenciado nas atitudes do brasileiro é justificado por um passado de escravidão e dominação, por outro lado, ao mesmo tempo, encontra abrigo no desaparecimento da escravidão, visto que, sem ela, “[...] criam[-se] condições favoráveis ao dismantelo da ordem tradicionalista e à emergência de atitudes, comportamentos e avaliações sociais [...]” (FERNANDES, 2007, p. 41) pautados conforme o *ethos* católico. Trata-se de uma ambiguidade e, também, uma combinação de atitudes e verbalizações da população não negra na degradação da população negra, sem obrigar-se a converter em realidade a fraternidade cristã-católica. Nessa configuração, o pensador pontua que:

[...] O “preconceito de cor” é condenado sem reservas, como se constituísse um mal em si mesmo, mais degradante para quem o pratique do que para quem seja sua vítima. A liberdade de preservar os antigos ajustamentos discriminatórios e preconceituosos, porém, é tida como intocável, desde que mantenha o decoro e suas manifestações possam ser encobertas ou dissimuladas [...] (FERNANDES, 2007, p. 41).

A partir disso, o mundo colonial cria a distorção da democracia racial no Brasil, usando como mecanismo a integração social da população negra ao núcleo das grandes famílias, tornando essa fusão imperativa da desigualdade racial (FERNANDES, 2007).

Mas como negar a diversidade do povo brasileiro? Fazendo-se isso, nega-se a história de um país que foi palco de tantas atrocidades cometidas contra os diferentes povos do continente africano, que, por fatores raciais, sociais, políticos e econômicos agregados ao poder, foram sequestrados e escravizados no Brasil. A

influência das histórias e culturas africanas em seus modos de vida, cultura e crenças permanecem aqui, mas, no decorrer da história da escravização no Brasil, foram, parafraseando Boaventura de Sousa Santos (2011), invisibilizados pelo sistema, pela sociedade, e pelas subjetividades conformistas, repetitivas e marginais.

Na argumentação de Fernandes (2007), o racismo fincou-se no Brasil como elemento estrutural da situação racial brasileira em duas dimensões: a primeira refere-se ao campo social e a segunda, à problemática da cor. Ambas operam na manutenção do racismo estrutural. Aquela, operando por meio do sistema capitalista e da manutenção das desigualdades e classes subalternizadas, e esta, na complexa

[...] herança do passado, continuamente reforçada pelas tendências assumidas pela desigualdade [...] preservada através da manifestação conjunta de atitudes preconceituosas e comportamentos discriminativos baseados na “cor” (FERNANDES, 2007, p. 93).

Fernandes (2007, p. 93) pontua que esses elementos são indissociáveis para a compreensão da estrutura racial brasileira e manutenção do racismo, porque produzem “[...] efeitos cumulativos, dinamicamente adversos à mudança da estrutura racial da sociedade, herdada no passado [...]”. Reconstruir essas estruturas é de extrema complexidade, uma vez que foram muito bem elaboradas ao longo de séculos pelas elites brancas. Os efeitos do preconceito e da discriminação “[...] restringe[m] as oportunidades econômicas, educacionais, sociais e políticas do negro [...], mantendo-os ‘fora do sistema’ ou à margem e na periferia da ordem competitiva” (FERNANDES, 2007, p. 93).

Esse caráter estrutural do racismo brasileiro, na persistência do passado no presente, situando a população negra sempre às margens das esferas econômica, social e cultural, dificulta o estabelecimento da equidade racial. Fernandes (2007) sentencia que a concepção de “democracia racial” está na dependência da igualdade nessas esferas e, também, no campo político. A equidade racial constitui-se em grande desafio também porque os processos formativos nos diferentes espaços educacionais evidenciam, cada vez mais, o estigma do racismo, quando reproduzimos o currículo prescritivo, pautado na lógica dominante. Na reversão

disso, o Movimento Negro exerce papel fundamental, como discorreremos no tópico a seguir.

3.3 O MOVIMENTO NEGRO COMO PROTAGONISTA POLÍTICO E EDUCATIVO

De acordo com Guimarães (2001), após o período político-militar repressivo mais acentuado, entre 1964 e 1978, protestos relativos à questão racial foram retomados com intensidade, marcando o surgimento do Movimento Negro, em 1968. Política e ideologicamente, o Movimento Negro assume um perfil cuja maior influência encontra-se na compartilha da crítica encampada por Florestan Fernandes “[...] à ordem racial de origem escravocrata, que a burguesia brasileira mantivera intacta e que transformara a democracia racial em mito [...]” (GUIMARÃES, 2001, p. 132).

A compreensão do movimento era de que a suposta democracia racial precisava ser analisada pelo duplo viés: político e social. Isso porque a população negra passou a ser incorporada ao mercado de trabalho e à escola, sendo, todavia, deixada à margem e à própria sorte, em uma tentativa de desfazer os estigmas a que foi submetida no período de escravização, acabando por compactuar com a sociedade de classes. A compreensão desses engendramentos faz com que as desigualdades raciais se tornem objeto de denúncias, abrindo caminhos para a reivindicação de direitos (GUIMARÃES, 2001).

O Movimento Negro entende que raça tem “[...] sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua cultura, práticas e conhecimentos [...]” (GOMES, 2017, p. 22). Ao analisar o percurso histórico desse movimento, Forde (2018, p. 214) observa que a ideologia racista e a questão identitária são, ambas, “[...] intrinsecamente relacionais, históricas, temporais, intersubjetivas e disputadas [...]”, uma disputa por “[...] um modo se ser percebido e tratado [...]”. Por esse prisma de análise, o pertencimento racial implica valores, reconhecimento e afirmação.

Nessa perspectiva, a questão racial é ressignificada e politizada pelo Movimento Negro, sendo compreendida como uma construção social. Conforme Gomes (2017, p. 14), o movimento, então, sobressai-se como “[...] produtor de saberes

emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil [...]”. Ao assumir o papel de produzir e articular saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos, questiona conhecimentos científicos e faz emergir novas temáticas, conceitos e conhecimentos a partir das indagações envolvidas na discussão sobre racismo e seus derivados. Assim sendo, uma vez que o racismo não opera somente na estrutura de poder, mas causa forte impacto na vida das pessoas, o Movimento Negro, como produtor de experiências sociais, é entendido como um “sujeito de conhecimento” (GOMES, 2017), construindo seus mecanismos de resistência e afirmação.

Para ilustrar como isso se concretiza, Gomes (2017) relata que, no período pós-abolição, em meio à luta por educação e pela inserção no mundo do trabalho, a imprensa ligada ao movimento negro paulista acabou por se constituir como um agente de saberes emancipatórios. Por meio da circulação de alguns jornais da época, visando à superação do imaginário racista, contribuiu para a retomada da importância do papel da Frente Negra Brasileira (1931), buscando uma articulação nacional pela via da educação, integrando negros às dimensões sócio, política e cultural, mas, sobretudo, denunciando a discriminação racial. Além disso, contestando a discriminação racial por meio da expressão artística, o Teatro Experimental do Negro (1944-1968) provocou nos sujeitos envolvidos nesse processo indagações necessárias sobre a população negra no contexto nacional.

Os saberes produzidos no âmbito do movimento são “[...] transformados em reivindicações, das quais várias se tornaram políticas de Estado nas primeiras décadas do século XXI”, conforme destaca Gomes (2017, p. 14), acrescentando que o Movimento Negro é:

[...] protagonista central que conseguiu dar maior visibilidade ao racismo e sua dinâmica de apagamento no conjunto da sociedade, ao mito da democracia racial, demandando a implicação do Estado para a efetivação da paridade de direitos sociais (GOMES, 2012a, p. 23).

Além disso, a mesma autora chama atenção sobre a ênfase desse coletivo para que haja constância nas ações afirmativas nas esferas social, política, acadêmica e jurídica, corrigindo as desigualdades raciais impostas pelo Estado brasileiro. Suas

diversas conquistas vêm sendo obtidas a partir da construção de espaços de lutas que permitam a “[...] construção de outra interpretação histórica para se compreender a realidade da população negra e sua relação com a diáspora africana” (GOMES, 2017, p. 26).

Como apontado anteriormente, as escolas públicas brasileiras estão longe de compreender as desigualdades raciais e sociais a que estão submetidas as populações negras, apesar de estas, assim como a maioria das escolas públicas, estarem mais frequentemente localizadas nas regiões periféricas, como ocorre no município da Serra (ES). Diante desse hiato, para além das determinações legais, de caráter regulamentar, as quais são abordadas em tópico específico, o Movimento Negro tem atuado como importante agente conscientizador, assumindo o protagonismo nas lutas engendradas pela população negra no Brasil, tendo a educação como o palco para adentrar em suas lutas políticas (GOMES, 2017).

Gomes (2017) pontua que há uma série de práticas que vão sendo articuladas pelo Movimento Negro visando à equidade racial na escola e em diferentes espaços da sociedade, oportunizando a construção de novos parâmetros nas relações sociais, visando à superação do racismo. Entretanto, tendo o racismo como um de seus pilares, o sistema social, no qual a escola é importante instância, aprisiona, aliena, dissimula, distorce, silencia; por isso mesmo, a luta pela manutenção de direitos conquistados e por alcançar outros que são insistentemente negados é de caráter permanente, um caminho em construção.

Em analogia a Santos (2007, p. 38), as “ausências” produzidas no contexto escolar emergem e tornam-se “[...] experiências disponíveis, mas que estão produzidas como ausentes e é necessário fazer presentes [...]”. Uma vez que são invisíveis na realidade hegemônica do mundo, as ausências acabam sendo entendidas como não existentes. Em função disso, são produzidas nos currículos, nos discursos, nas salas de aula e na permanente negação da contribuição da população negra na construção da sociedade brasileira, produzindo o silenciamento das suas histórias e culturas.

Em contraposição ao mecanismo da ausência, novos mundos precisam emergir, a partir de novos procedimentos e ideias, ampliando-se as possibilidades de ver o futuro a partir de nossas realidades. Na visão de Santos (2007), outro mundo é possível a partir da construção de sentidos para as lutas sociais. Em outras palavras, é preciso promover o processo de emancipação, para o qual não existe receita, existem realidades, a partir das quais podemos propor mudanças.

É precisamente sobre as mudanças que o Movimento Negro se debruça. Seu percurso é, sem dúvida, uma estratégia que traz consigo a potência da reinvenção, elegendo o campo educacional para sistematizar seu pensamento nas lutas e conquistas, em níveis individual e coletivo. Logo, pensar as “emergências” (SANTOS, 2007) produzidas a partir das experiências possíveis é uma alternativa que já está ao nosso alcance, pois são as experiências, que, invisibilizadas, precisam ser deslocadas das ausências.

Assim, pautado pela perspectiva de uma educação envolvendo diferentes ações e propostas antirracistas, o Movimento Negro produz “[...] discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articula, possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados” (GOMES, 2011, p. 135). Assume protagonismo de excelência, com fundamental participação na elaboração das políticas públicas educacionais apresentadas no próximo tópico, as quais acolhem a população negra no Brasil. Como prioridade, o movimento questiona práticas pedagógicas no campo educacional, passando a ser o motor de luta e organização por justiça social, articulado à política antirracista. Isso é de fundamental importância, pois quanto mais consciente a população negra estiver sobre si e seus direitos, mais a educação se consolida como um direito social.

Assim, embora reconheçamos que a escola é também responsável pela manutenção das desigualdades e da discriminação, é por seu intermédio que o imaginário coletivo passa a mudar quando há a percepção da necessidade de promover a valorização das histórias e culturas invisibilizadas. Ressignificar as práticas pedagógicas é um bom começo para projetarmos novas propostas educacionais. Como espaço privilegiado na organização e sistematização dos

conhecimentos, a escola é ambiente propício ao diálogo sobre o racismo e os aspectos que o alimentam, reproduzem e o mantêm, que perpassam a sociedade como um todo, os cotidianos e as salas de aula e que, ao longo do tempo, foram “naturalizados”, inclusive por dispositivos legais, como veremos a seguir.

3.4 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA PARA A POPULAÇÃO NEGRA

Como todo dispositivo legal, a legislação educacional está intimamente relacionada ao contexto em que foi construída. Assim, este tópico ressalta pontos essenciais para a compreensão do percurso educacional brasileiro e como as políticas públicas da área se propõem a atender à população negra. Discorre, ainda, sobre como os dispositivos legais influenciaram as normatizações que apontam para a obrigatoriedade de incluir o ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras no currículo escolar, pontuando os percalços nessa trajetória, a fim de ampliar a compreensão sobre o contexto atual e a razão de ele ainda trazer em seu bojo tantos desafios.

Na Constituição de 1824, a população negra era impedida de frequentar instituições educativas. A educação, portanto, era restrita aos “cidadãos brasileiros”, não incluindo a(o)s negra(o)s trazida(o)s do continente africano (BRASIL, 1824). Em consonância com essa medida, a primeira Lei da Educação no Brasil, de 1827, refere-se expressamente sobre as diferenças na educação para meninos e meninas, mas, quanto à população negra, o texto silencia (BRASIL, 1827). Os artigos da referida lei assim expressam:

Art 1º. Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

[...]

Art 6º. Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionando a comprehensão **dos meninos**; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil.

[...]

Art 11º. Haverão escolas **de meninas** nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento.

[...]
(BRASIL, 1827, grifos nossos).

Uma vez que ainda estava em vigor o regime de escravização no período da promulgação desse dispositivo legal, o texto denota a permanência da exclusão da população negra do sistema educacional. Décadas mais tarde, o Decreto 1.331/1854 manteve esse posicionamento. Ao instituir a obrigatoriedade de escola primária para crianças de até sete anos, registrava, em seu art. 69, que não seriam admitidos nem frequentariam as escolas crianças com doenças contagiosas e escravos.

Em síntese, ao longo do século XIX, a ausência da população negra na educação é constatada nos textos legais, ensinando sobre suas experiências educativas, fortemente pautadas num caráter discriminatório e excludente. Assim, o sistema educacional brasileiro vai desenhando, política e ideologicamente, um cenário de total exclusão da população negra no que tange ao acesso à instrução, conhecimento e desenvolvimento intelectual, com uma política perversa de negação de seus direitos.

Como resultado, após a promulgação da Lei 3.353/1888 (Lei Áurea), a qual declara extinta a escravidão no Brasil (BRASIL, 1888), a população negra pós-escravizada é, também, uma população sem trabalho. Adicionalmente, as reformas educacionais que ocorreram nas décadas seguintes à abolição perpetuaram a ausência de um projeto de escola que pudesse incluir a população negra. O falta de direito à educação nas décadas anteriores contribuiu, desse modo, para a composição do racismo estrutural, formalizado dentro de uma estrutura de poder que, historicamente, desenhou-se no campo sociopolítico. Por isso, os estudos da área de Educação ou de outras que a tangenciam, quando na perspectiva racial, passam a ser produzidos em uma linha crítica acerca dessa realidade.

Conforme Dias (2005), especialmente a partir de meados do século XX, o termo “raça” assumiu um caráter importante para a organização social brasileira, interessando aos políticos, mas, sobretudo, aos pesquisadores e aos movimentos sociais. Era um período em que a luta do Movimento Negro pautava-se por melhores

condições de vida para a população negra e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 (Lei 4.024/1961) registrava que a educação nacional tinha como finalidades “[...] o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem [...]” e “[...] a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça [...]” (BRASIL, 1961). Sob esse prisma, o dispositivo legal condenava quaisquer preconceitos raciais e sociais, refletindo a luta pela inserção da população negra em diferentes espaços, em especial na escola (DIAS, 2005).

No entanto, apesar de intensa discussão sobre o tema racial no texto da LDB de 1961, “[...] essa dimensão ocupou papel secundário, servindo mais como recurso discursivo [...]” (DIAS, 2005, p. 53). Com a repressão política, tal lei passou por modificações fragmentadas, voltadas tão somente para adequá-la aos anseios dos militares que assumiram o poder político via golpe, em 1964. O trecho que condena o preconceito de raça foi mantido apenas cumprindo caráter retórico, de modo que a promulgação da LDB 5.692/1971 não representa alterações para a situação da população negra no sistema escolar (1971).

Conforme relata Dias (2005), após a abertura política no Brasil, as discussões em torno da reformulação da LDB ganham movimentação, na esfera política e na sociedade civil. Esse movimento pauta-se a partir IV Conferência Brasileira de Educação (BRASIL, 2010a), quando, em 1986, foi aprovada a “Carta de Goiânia”⁶ (EDUCAÇÃO..., 2018), apresentando proposições para o Congresso Nacional Constituinte. No ano seguinte, ocorreram intensas discussões das propostas para a nova LDB, cruzando-se com diferentes movimentos, retomando a discussão de raça, o que culminou na publicação da Lei 9.394/1996, cujo texto, na avaliação da mesma autora, não inclui as questões raciais de modo mais enfático. Além disso, acrescenta Dias (2005) que, no primeiro projeto de lei da nova LDB, datado de 1988, constata-se a ausência do item que, nas LDB’s de 1961 e 1971, condenava o preconceito de

⁶ Elaborada na IV Conferência Brasileira de Educação (Goiânia, 2 a 5 de setembro de 1986), que reuniu 6 mil participantes para debaterem a problemática da educação brasileira, a pedido das seguintes instituições: Associação Nacional de Educação, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação e Centro de Estudos Educação e Sociedade, indicando propostas para a nova Carta Constitucional. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v39n145/1678-4626-es-39-145-811.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2020.

raça. Pelo projeto, a discussão se centrava na questão da classe, a qual também não estava bem explicitada. Ignorava-se, desse modo, que uma educação democrática perpassa, primeiro, por corrigir a desigualdade racial enraizada na história brasileira.

A referência que o texto promulgado da LDB de 1996 faz à questão de raça está registrada no capítulo VII, que trata da Educação Básica. O art. 38, inciso III dispõe que “[...] o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes **culturas, raças e etnias** para a formação do povo brasileiro [...]” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Dias (2005, p. 56) pontua que a lei carece de um discurso arrojado sobre a questão racial e as condições da população negra, pois o texto enseja as seguintes indagações: “[...] Quais culturas? A quais raças e etnias está se referindo esse inciso? A ideia do texto é ao mesmo tempo dar uma resposta para a sociedade organizada em torno dessa questão e manter o pacto de não explicitá-la [...]”.

A análise de como a legislação educacional trata a população negra e a questão racial, nitidamente, mostra que há um projeto ideológico de poder e dominação pela via da educação. Entretanto, desde que a Constituição Federal foi promulgada, ações e movimentos foram realizados para incluir a educação para as relações étnico-raciais nos currículos escolares. Isso ocorreu, em caráter obrigatório e para todas as instituições de ensino do país, com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou os artigos 26-A e 79-B da Lei 9.394/1996. Aclamado pelo Movimento Negro, o mesmo dispositivo legal também inclui no calendário escolar o 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra”. A referida lei assim expressa:

[...]

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

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

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

[...]

(BRASIL, 2003).

No ano seguinte, a Resolução CNE 01/2004 instituiu as “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, as quais explicam que:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004b, p. 17).

Nessa direção, as diretrizes “[...] constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação [...]”, tendo como meta, “[...] promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica no Brasil [...] rumo à construção de nação democrática [...]” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004b), conquistada pela via da educação para as relações étnico-raciais.

Na esteira de sua publicação, uma série de documentos oficiais foram elaborados pelo Ministério da Educação, dos quais destacamos: “A cor da cultura”⁷ (BRANDÃO, 2004), “Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola” (BRASIL, 2013), por meio da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial, “Superando o racismo na escola” (BRASIL, 2005), “Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639 de 2003” (BRASIL, 2005) e “História da educação do negro e outras histórias” (MUNANGA, 2005), via Secretaria de Educação à Distância, Alfabetização e Diversidade.

⁷ Trata-se de projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira. Iniciado em 2004, produziu diversos materiais centrado em práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/kit>>. Acesso em: 14 maio 2019.

Tais publicações visam à implementação da Lei 10.639/2003, mas, sobretudo, trazem uma série de pesquisas e reflexões necessárias para compor com o novo cenário político-educacional brasileiro, dispondo de instrumentos para a efetivação de ações de combate ao racismo. A partir desse movimento de elaboração sistematizada de produção sobre a população negra, muitas pesquisas em programas de pós-graduação *stricto sensu* e projetos educacionais foram desenvolvidos no país, as quais nos possibilitam compreender, de maneira mais dilatada, o campo das relações raciais no Brasil.

No que tange especificamente às diretrizes, estas se concretizam como documento orientador para se pensar os processos formativos docentes no campo das relações raciais, assim como os documentos normativos que lhe são posteriores, como as “Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais” (BRASIL, 2006), que propõem orientar profissionais da educação na implementação da Lei 10.639/2003 em todas as etapas e níveis de ensino em âmbito nacional; 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” (BRASIL, 2013), que traz orientações aos sistemas de ensino sobre a importância do cumprimento das determinações legais das diretrizes, “[...] com vistas a enfrentar diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial [...]” (BRASIL, 2013, p. 19). Todos os instrumentos mencionados constituem-se como fundamentais na luta antirracista.

A discussão para a elaboração e publicação dos documentos e dispositivos legais mencionados teve como impulso a demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação. Tal reconhecimento, de acordo com as diretrizes, implica:

[...] justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença

de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004a, p. 11-12).

Os dispositivos legais e normativos enumerados neste tópico foram conquistas históricas resultantes da pressão exercida por movimentos sociais de estudantes e professora(e)s. Sustentam-se na compreensão de que o (re)conhecimento de nossas origens é fundamental para a ampliação da consciência histórica, social e racial do povo brasileiro. Pereira (2012) destaca a demora para a ocorrência da problematização dos Estudos Africanos no Brasil, ainda que a presença africana no país seja a mais ampla e intensa do que em qualquer outro lugar do mundo fora da África. Essa lentidão apontada pelo autor também é observada na efetiva implementação dos dispositivos legais, diretrizes e documentos normativos, muito aquém de se ter garantida a equidade racial.

Em síntese, o enfrentamento do racismo configura-se como um imenso desafio, em função do seu enraizamento nas mais diversas estruturas que compõem a sociedade brasileira. Justamente em função disso, constitui-se como necessário e urgente. Implica diretamente a escola, entendida, ao mesmo tempo, como estrutura de reprodução e de combate ao racismo e estigmatização da população negra. Por isso, os profissionais que nela atuam devem ser provocados a compreender a importância de tais diretrizes e buscar estratégias pedagógicas para sua efetiva implementação, cujo enfoque seja o rompimento de ações geradoras do racismo e seus estigmas, valorizando os diferentes modos de representações culturais e sociais, para minimizar as mazelas de toda a sorte a que a população negra está submetida no Brasil.

A formatação instituída pelos processos normativos forja a possibilidade de construção de novos parâmetros educacionais. Ao encontro disso, o interesse deste estudo perpassa a formação para docentes e discentes, pelos quais a determinação sobre a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos africanos no Brasil vem sendo lentamente assimilada.

3.5 POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL

Diante do percurso histórico apresentado, compreendemos a importância do trabalho escolar voltado para uma educação antirracista e decolonial. Em função disso, é importante trazer à tona o conceito de decolonialidade, o qual emerge a partir de alguns teóricos latino-americanos de diversas áreas de conhecimentos, conhecidos como intelectuais decoloniais. Nesse grupo, destacam-se o filósofo argentino Enrique Dussel; o sociólogo peruano Aníbal Quijano; o teórico cultural argentino-norte-americano Walter Dignolo; o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel; a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh; o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, os quais vêm sendo estudados no Brasil, em diálogo com pesquisas na área da Educação, especialmente aqueles relacionados à questão da diferença (OLIVEIRA, 2018).

O termo decolonial traduz uma perspectiva teórica que expressa e faz referência às possibilidades de um pensamento crítico, em contraponto à subalternidade produzida na modernidade capitalista. Denota uma tentativa de reconstrução do pensamento pela via da criticidade, como força política que se contrapõe às tendências dominantes no mundo acadêmico (OLIVEIRA, 2018). Por essa via, não há salvadores para libertar-nos da exploração capitalista, mas um processo de organização e conscientização que se faz no coletivo.

Oliveira (2018) conceitua o termo decolonial ajudando-nos a compreender os mecanismos que movem a história: de um lado, a exploração econômica e, do outro, a dominação política. Em ambas as dimensões, a população negra brasileira foi sendo relegada, marginalizada pela lógica dominante de uma sociedade classista, que, no decorrer da história, não proveu condições favoráveis à classe subalternizada, produzindo desigualdades sociais, cuja raiz está na desigualdade racial.

Para Oliveira e Candau (2010, p. 16), nos últimos anos, a busca por construção de “[...] processos educativos culturalmente referenciados [...]” no campo das relações raciais tem se projetado nos espaços acadêmicos. Transcorrendo a partir das lutas

dos movimentos sociais, tais processos relacionam-se com a problemática das relações raciais e diferenças culturais, interferindo nas políticas públicas e em ações governamentais.

A busca dos estudiosos do decolonialismo é por construir um “[...] projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos [...]” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 16). Desse modo, a partir de suas formulações teóricas, constroem processos educacionais baseados em noções da pedagogia decolonial. Congregam os conceitos de colonialidade e modernidade e formulam a concepção de educação decolonial. Nessa perspectiva, tais estudos defendem que

[...] colonialismo é mais do que uma imposição política [...] chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias [...]. [Apesar de ter chegado ao fim], [...] as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18-19).

Forjada no âmbito do colonialismo, a colonialidade consolida as bases deste. É constitutiva da modernidade, sendo, ambos, faces da mesma moeda. O colonialismo refere-se a um padrão de dominação e exploração, “[...] Destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário [...] reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico [...]” (OLIVEIRA, 2018, p. 47). A negação do outro ao longo da história colonial afeta as subjetividades dos subalternizados, pela utilização do poder de dominação sobre as culturas ditas inferiorizadas a partir da classificação racial e étnica.

Em decorrência disso, como mencionamos, há todo um empenho dos movimentos sociais ao longo dos anos na luta por justiça e equidade. As políticas indutoras da superação do racismo direcionam para:

[...] uma perspectiva de políticas de reconhecimento da diferença nos aspectos políticos, culturais, sociais e históricos, mas também propõem, como obrigatórios, conteúdos pedagógicos nos sistemas de ensino, que, por sua vez, se caracterizam enquanto uma perspectiva nada tradicional na educação brasileira (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 32).

Demarca-se, a partir dessa dinâmica, o reconhecimento do movimento político e social de combate ao racismo por parte do Estado, iniciando-se a divulgação e produção de conhecimentos nele pautados, rumo à conquista do direito à diferença, uma luta que transcorre individual e socialmente (BRASIL, 2006). Assim, as lutas e as conquistas precisam ser pensadas no campo individual e reforçadas pelo coletivo, requerendo, portanto, a conscientização e o envolvimento da(o)s sujeita(o)s, a partir da crença na possibilidade de mudanças.

Ressaltamos que, no atual momento político, é necessário que os esforços sejam redobrados para que as conquistas se mantenham. Nessa perspectiva, como atores atuantes no campo educacional, nosso papel requer coerência, inclusive de, na construção de uma sociedade mais justa e igual, pautarmo-nos pela produção, nos campos político e epistêmico, formulada a partir das lutas e conquistas dos movimentos de emancipação social, especialmente do Movimento Negro.

Para Santos (2007), a reinvenção da emancipação social passa pela contraposição ao desperdício das experiências, nutre a ideia de proclamar uma nova história a partir desse postulado, creditando aos movimentos sociais a visibilidade das histórias ocultadas. A “razão indolente”, entendida como uma razão que não se exercita, acomodada e conformada, mas que influencia nossa maneira de pensar, agir e estar no mundo, toma conta do nosso cotidiano, das nossas ações. Sua justificativa baseia-se na racionalidade dominante, “[...] é uma experiência limitada, tão limitada quanto a experiência do mundo que ela [razão indolente] procura fundar [...] é também uma denúncia do desperdício da experiência [...]”, conforme Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 42).

Pressupomos, desse modo, que a reflexão com a comunidade escolar perpassa o reconhecimento das histórias e culturas da população negra como experiências emergentes. Não cabe pensá-las dentro de um quadrado hegemônico; ao contrário, existe um mundo anterior ao pensamento eurocentrado, que se desenvolveu nos parâmetros científicos reconhecidos e que, intencionalmente, desperdiça tantas experiências, em vez de agrupá-las (SANTOS, 2007). Entendemos essa

contraposição como educação antirracista, que rompe com os paradigmas prescritivos.

A educação antirracista mantém íntima relação com a educação decolonial, a qual, explica Oliveira (2018), pressupõe pensar uma educação escolar que dialogue com concepções pautadas na valorização de outros modos de produção de conhecimento, alicerçados em práticas pedagógicas direcionadas e com a intencionalidade de se trabalhar na perspectiva de superar o racismo e as mazelas que ele produz. Desse modo, a educação decolonial propõe:

[...] visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização [...] Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder o do saber (OLIVEIRA, 2018, p. 54).

Para além, “decolonizar” é a insurgência educativa propositiva, não a denúncia, mas a construção de novos parâmetros sociais, políticos e de pensamento. Uma visão pedagógica que extrapola o ato de transmitir saberes, buscando construir pedagogias contra-hegemônicas (OLIVEIRA, 2018), redimensionando práticas e construindo novas epistemologias, ao ensejar novas possibilidades de construção de conhecimentos em educação étnico-racial.

Desde meados dos anos 1950, mas, mais intensamente, a partir de 1970, o Movimento Negro vem atuando com base na reflexão epistemológica fora dos padrões das grandes narrativas produzidas pela hegemonia europeia. Fruto dessa luta, a própria Lei 10.639/2003 pressupõe que os avanços no campo das relações étnico-raciais sejam projetados para uma educação antirracista e que os espaços escolares se constituam campo fértil de reflexões coletivas acerca da temática no cotidiano escolar. Os discursos e formulações do Movimento Negro evidenciaram, ao longo dos anos, uma concreta emergência de práticas teóricas e educacionais a partir do contexto colonial.

Assim, os dispositivos legais e os documentos normativos ganham força na efetivação de uma educação “decolonial” quando há o reconhecimento crítico e

consciente sobre a realidade que afeta as escolas em suas relações cotidianas. De acordo com Gomes (2010a, p. 21),

Por mais que ainda tenhamos resistência em relação ao teor dessa Lei que altera a LDB e suas Diretrizes Curriculares, e por mais que o seu cumprimento ainda esteja aquém do esperado, é preciso reconhecer que a sua aprovação tem causado impactos e inflexões na educação escolar brasileira, como: ações do MEC e dos sistemas de ensino no que se refere à formação de professores para a diversidade étnico-racial; novas perspectivas na pesquisa sobre relações raciais, no Brasil; visibilidade à produção de intelectuais negros sobre as relações raciais em nossa sociedade; inserção de docentes da educação básica e superior na temática africana e afro-brasileira; ampliação da consciência dos educadores de que a questão étnico-racial diz respeito a toda a sociedade brasileira, e não somente aos negros; e entendimento do trato pedagógico e democrático da questão étnico-racial como um direito.

Nessa abordagem, Oliveira (2018, p. 84) reflete que a produção de novas compreensões sobre a realidade tem a ver com engajamento, principalmente no que diz respeito à “[...] construção e formulação de conceitos e teorias, ou, em outros termos, da enunciação epistêmica que se propõe a disputar espaços políticos contra padrões hegemônicos de conhecimento”. Compreendemos que essa enunciação epistêmica se relaciona com a urgência de reconhecermos a contribuição da população negra na construção sociocultural brasileira. Trata-se, portanto, de uma tarefa que, nos campos educacional e político, requer mudanças nas abordagens didático-pedagógicas e, mais ainda, de postura humana diante das desigualdades que assolam o país, produzida pela elite branca, que constitui a racionalidade dominante.

Por este caminho, buscamos construir um espaço escolar que dialogue com as diferenças, lugar de intenções e avivamentos de práticas pedagógicas contextualizadas com as vivências e experiências da(o)s sujeita(o)s que nela habitam. A escola, sendo instituição social, cumpre o papel de reconstruir imaginários e desestigmatizar o racismo, o que se pode alcançar pela via da reconstrução curricular e de descolonização do currículo, a qual segundo Gomes (2012c, p. 107),

[...] implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a

superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente.

Apostando em uma proposta de trabalho coletivo, crítico, consciente, a formação proposta no âmbito da pesquisa-ação relatada no capítulo a seguir buscou ampliar o repertório de argumentações acerca da política hegemônica que tem influenciado as escolas. Segue, portanto, a perspectiva de uma educação decolonial, “[...] denunciando as amarras coloniais [...] o que requer pensar a partir da(o)s sujeita(o)s subalternizados pela colonialidade [...]” (OLIVEIRA, 2018, p. 102), no intuito de reconhecer os reveses da invisibilidade da população negra que persiste por séculos, enfrentando e transformando as estruturas, mirando um horizonte contrário à lógica epistêmica ocidental.

4 PERCURSO METODOLÓGICO: CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Visando a subsidiar o desenvolvimento do estudo aqui relatado, buscamos na literatura produções acadêmicas que discutem rigorosamente a formação de professora(e)s a partir da problematização de práticas pedagógicas voltadas para uma educação antirracista nos ambientes escolares. Para tanto, utilizamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o acervo de estudos desenvolvidos na Ufes.

Nosso interesse voltou-se para pesquisas envolvendo docentes e estudantes da Educação Básica, partindo do pressuposto de que o fortalecimento dos diálogos acerca das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras no âmbito da educação escolar precisa atrelar-se às nossas histórias de vida e aos nossos processos de identificação.

Do conjunto de pesquisas (Quadro 1), notamos que, em suma, a composição se faz no diálogo com as lutas e conquistas do Movimento Negro, a criação de políticas educacionais para a equidade racial. Além disso, tais estudos articulam-se em discussões teóricas e metodológicas a partir da Lei 10.639/2003 e do processo histórico de constituição da população brasileira.

As pesquisas selecionadas articulam formação docente e estratégias pedagógicas na construção de possibilidades didático-pedagógicas na implementação de ações voltadas para o fortalecimento de práticas antirracistas na escola. Embora a busca das pesquisas referendadas concretize a rede antirracista, este conceito não está explícito nas produções consultadas, ainda que esta seja dinamizada nos espaços escolares.

As pesquisas indexadas consultadas me fortaleceram no campo da educação para as relações étnico-raciais. No entanto, sigo o processo investigatório primando por acentuar o conceito de rede antirracista no espaço escolar.

Quadro 1 – Produções acadêmicas selecionadas da literatura

Autor	Ano	Tipo	Título	Instituição	Temática
SANTOS, Lorene dos	2010	T	Saberes e práticas em redes de trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão	Universidade Federal de Minas Gerais	Discute a trajetória política sobre as temáticas africana e afro-brasileira, a inclusão da Lei 10.639/2003 na LDBEN, os saberes escolares e práticas docentes na recepção da lei, por meio de depoimentos de docentes em formação, identificando os desafios e dilemas nesse processo.
ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino	2013	T	Olhares sobre jongos e caxambus: processos educativos nas práticas religiosas afro-brasileiras	Ufes	Aborda a importância dos estudos raciais na formação de professora(e)s, constituindo narrativas e vivências do fazer pedagógico por meio da valorização da cultura do jongo como possibilidade de saberes-fazer no campo do currículo escolar.
CONSTANTINO, Francisca de Lima	2014	T	Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar	Universidade Federal de São Carlos	Discute com docentes negras e brancas caminhos de fortalecimento da identidade de crianças negras na escola, analisando práticas, materiais e cursos de formação e elaborando sugestões e caminhos na educação para as relações étnico-raciais.
FORDE, Gustavo Henrique Araújo	2016	T	Vozes negras na história da educação: racismo, educação e Movimento Negro no Espírito Santo (1978-2002)	Ufes	Discute a constituição histórica do movimento negro capixaba e os sentidos atribuídos à educação escolar por meio da mobilização de combate ao racismo nos <i>espaçotempos</i> da militância, refletindo sobre a práxis docente e conteúdos curriculares aliados a uma prática transformadora.
LOPES, Marluce Leila Simões	2008	D	O que as crianças falam e quando elas se calam: o preconceito e a discriminação étnico-racial no espaço escolar	Ufes	Discute as relações étnico-raciais entre crianças na escola, o que pensam e falam sobre o racismo no ambiente escolar e sobre como os silêncios são produzidos nesse cenário, em função da não escuta por parte de adulta(o)s.
MENDONÇA, Ana Paula Fernandes de	2011	D	Pedagogias antirracistas: tensões e possibilidades de caminhos em construção	Universidade Federal de Viçosa	Discute a implementação da legislação antirracista no Ensino Fundamental, além de práticas docentes e organização do trabalho pedagógico contextualizado e ressignificado.

Nota: D = dissertação; T = tese.

Fonte: elaborado a partir da busca realizada na BDBTD e acervo da Ufes.

A investigação impulsiona-nos, principalmente, a refletir sobre a escola e suas práticas rígidas, pautadas em um currículo prescritivo, hegemônico e eurocentrado, muitas vezes, desconsiderando as especificidades dos sujeitos. Em relação a esse movimento, Gomes (2012c, p. 102) argumenta que:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter 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.

Para a autora, no entanto, não podemos negar que existem mudanças, ainda tímidas, no cenário educacional. Iniciativas foram fortalecidas a partir das políticas posteriores à Lei 10.639/2003, com a qual “[...] os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede [...]” (GOMES, 2012c, p. 102).

O advento da globalização, aproximando mercados e reconfigurando as formas de exploração capitalista, faz aflorar um movimento contra-hegemônico (SANTOS, 2007, p. 103), em que regiões em desenvolvimento ganham evidência, sobretudo, em novas formas autônomas de reação, atingindo “[...] as escolas, as universidades, o campo de produção do conhecimento e a formação de professores/as [...]”. Esse processo de renovação atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, contribuindo para fazer emergir um movimento de descolonização do currículo, que, precisamos reconhecer, ainda requer avanços.

A questão de descolonizar os currículos passa por rupturas epistemológicas e culturais, que implicam a desestigmatização de nuances contidas nas questões raciais que perpassam a educação brasileira. Como exemplo de ruptura, podemos destacar a ação docente refutando o currículo prescritivo ou propondo novas alternativas para o trabalho no ambiente escolar. Contudo, a compreensão das diferentes formas pelas quais as culturas negras se manifestam somente é possível quando isso é feito em conexão com os vários aspectos abarcados na vida social, como naquilo que diz respeito à juventude, questões de gênero, lutas dos

movimentos sociais, grupos marginalizados. Tais aspectos perpassam o currículo escolar, produzindo processos intensos de reconhecimentos e identificações (GOMES, 2012a).

Contudo, imersos em relações de poder e de dominação política e cultural,

[...] nem sempre percebemos que aprendemos a classificar não somente como uma forma de organização da vida social, mas também como uma maneira de ver as diferenças e semelhanças de forma hierarquizada e dicotômica [...] Esse olhar e essa forma de racionalidade precisam ser superados (GOMES, 2010a, p. 25).

Assim, viabilizar a construção pedagógica para a equidade racial, no nosso entendimento, dá-se pela garantia do direito à educação e à formação, mas não somente; é premente garantir que os sujeitos que compõem o campo educacional conheçam mais sobre as histórias e culturas relativas à população negra brasileira, identificando, reconhecendo e superando opiniões racistas, construindo novas bases epistemológicas, implementando ações que valorizem nossas histórias e, principalmente, denunciando todas as formas de racismo vivenciadas nos *espaçotempos* nos quais convivemos.

O desejo de refletir na perspectiva de rede emerge em composição com uma série de experiências. Além das relatadas no “Preâmbulo” desta dissertação, também foi influenciado pela atuação da pesquisadora, por meio do Neab-Ufes, na elaboração da proposta do “Curso de Formação e Pesquisa em Educação das Relações Étnico-raciais”. Nessa proposição formativa em extensão, o diálogo com Nilda Alves (2017) inspirou-nos a pensar as redes antirracistas a partir de sua concepção de “redes educativas múltiplas”. O trabalho da autora perpassa diferentes tessituras em redes de formação acadêmica, de práticas pedagógicas cotidianas, de políticas de governo, dos coletivos que compõem os movimentos sociais, de produção e usos de mídias e de vivências na cidade, no campo ou à beira das estradas.

O conceito de “redes educativas múltiplas”, portanto, se configura na multiplicidade dessas redes, entrelaçadas em suas múltiplas dimensões. Conforme a autora, formamos essas redes e por elas somos formados. Nelas, desenvolvemos processos educativos, pensamos sobre eles e os executamos, em caráter contínuo.

Os *espaçotempos* e as relações estabelecidas nesses processos, assevera ela, são, necessariamente, políticos, pois neles as políticas são pensadas, elaboradas e implementadas (ALVES, 2017).

Tais concepções possibilitam-nos compreender as tessituras nos processos de cada uma das redes mencionadas, articulando-as. Preocupávamo-nos, no entanto, em construir ‘nossa’ rede dentro de uma matriz dos estudos raciais. Mas como pensar uma rede que acolhesse as questões da educação para as relações étnico-raciais neste trabalho? Como seria possível pensar essa tessitura na e para a escola da Serra? A partir dessas indagações, buscamos outras bases de referência para ancorarmos este estudo.

Nessa busca, encontramos o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e Gênero – da Universidade de Brasília (UnB), organizador do “I Seminário Internacional Tecendo Redes Antirracistas: África(s), Brasil e Portugal”, realizado em Brasília, em 2017. Os diálogos tecidos nesse evento produzem as reflexões que constituem o livro “Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal”. Publicada em 2019, a obra foi organizada pela(o)s professora(e)s Anderson Ribeiro Oliva, Marjorie Nogueira Chaves, Renísia Cristina Garcia Filice, Wanderson Flor do Nascimento, vinculados à UnB. Envolveu, ainda, pesquisadora(e)s africana(o)s, brasileira(o)s e portuguesa(e)sem estudos e intercâmbio para a produção de conhecimentos sobre racismo.

Na obra, Oliva et al. (2019) descrevem que as pluralidades epistêmica e política são tecidas nas “redes expansivas” e “redes educativas”, em proposta fundamentada na ampliação das “lentes analíticas”, por se tratar da produção de conhecimento e de difusão como apostas políticas no pensamento antirracista. Acrescentam os autores que:

A proposta de tecer redes antirracistas é um conclave para a articulação coletiva de pensamento que, além de diagnosticar a persistência do racismo e dos seus modos de atuação, abre caminho para intervenções que enfrentem as consequências do colonialismo e da colonialidade, seja desde abordagens decoloniais ou contracoloniais (OLIVA et al., 2019, p. 14).

Desse modo, a pesquisa-ação relatada nesta dissertação foi ancorada nas tessituras dessa rede antirracista, a qual, Oliva et al. (2019, p. 13) consideram que é fruto de “[...] reflexões [que] se posicionam como ferramentas para o enfrentamento do fenômeno persistente do racismo [...]”. Para esse coletivo de autores, o racismo não se resume a um fato do passado colonial, mas se manifesta como elemento estruturante da modernidade, presentificando-se e se intensificando nos últimos anos.

A partir das análises dos autores, compreendemos que pensar uma educação pública pela via da educação das relações étnico-raciais é refletir sobre ensino e aprendizagem e sobre como dinamizar os conhecimentos necessários a uma prática escolar equânime pautada na diversidade presente na escola.

Se as marcas do racismo têm por base “[...] ideias estruturalmente preconcebidas assentes na questão da raça [...]” (BARROS, 2019, p. 8), a tessitura em rede antirracista em diálogo com as diferentes frentes formativas, tanto na extensão universitária quanto na escola, envolvendo diferentes sujeitos da escola – gestora(e)s, professora(e)s, pedagoga(o)s e estudantes –, torna-se um caminho relevante, por entendermos que, no bojo das discussões, retiramos da invisibilidade às histórias e culturas da população negra, em uma reflexão que compartilha a importância de se articular coletivamente intervenções para o enfrentamento ao racismo.

É importante destacar que as redes antirracistas já se configuram a partir das lutas do Movimento Negro (GOMES, 2017). Conforme abordamos mais adiante, a aposta desse coletivo se volta para a educação, que figura como seu campo primeiro de articulações. Em outras palavras, é pela via da educação que o Movimento Negro se constituiu como um dos principais mediadores entre comunidade negra, o Estado e a educação. Constitui-se, nessa dinâmica, como um sujeito coletivo e político, convergindo para a já abordada concepção de “redes educativas múltiplas” (ALVES, 2017). Por meio de suas lutas e conquistas travadas ao longo de anos, o Movimento Negro tem provocado mudanças nas práticas pedagógicas e curriculares, a partir da construção de políticas públicas educacionais, como é o caso da Lei 10.639/2003.

Nessa direção, configura-se como uma rede antirracista, porque, a partir deste marco, ampliam-se as discussões em diferentes espaços, convergindo para construção de novos dispositivos legais, os quais serão discutidos mais adiante.

A educação torna-se, por esse prisma, um *espaçotempo* de intervenção e emancipação. Nela, as inquietações são permanentes. Por isso mesmo, o ambiente escolar não se constitui apenas como um espaço conservador, tampouco como um campo fixo, mas impreterivelmente um lugar de formação humana, mesmo que os sujeitos atuem como reprodutores de uma educação prescritiva, não duvidamos de que a escola possibilita tecer e reconstruir as interpretações históricas da realidade da população negra brasileira. Portanto construir redes antirracistas é estratégico e urgente para a formação dos novos sujeitos que adentram as instituições escolares. Só assim, poderemos criar um mecanismo de fato para o enfrentamento ao racismo estrutural.

Tecer redes antirracistas significa referendar a base epistemológica negra. Assim, nossa rede teórica ancora-se nos estudiosos que são referências nos estudos culturais e identitários pós-diáspora, tais como Kabengele Munanga (1990, 2004a, 2004b, 2005, 2012), Florestan Fernandes (2007) e Stuart Hall (2013, 2014, 2015). Hall (2014), especificamente, destaca que as identificações são construídas a partir de reconhecimentos e características partilhadas com grupos ou pessoas. Não é processo acabado, estando sempre em movimento. Embora a identificação não seja determinada, suas condições o são, naquilo que se refere aos recursos materiais simbólicos que a sustentam e condicionam, tornando-a possibilidade. Logo, se as identidades são processos de identificação em curso, as representações que os sujeitos vivenciam são assimiladas nesses processos. Conforme Hall (2015, p. 41), “[...] a moldagem e a remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas [...]”.

Por isso, a escola, na rigidez de suas práticas, muitas vezes, nas “ausências” (SANTOS, 2007) de representações das histórias e culturas da população negra, dificulta o desencadear dos processos de identificação da(o)s estudantes negra(o)s. As ausências são o desperdício da experiência (razão indolente) (SANTOS, 2007),

que, no contexto dos estudantes, da escola em si, são invisibilizadas e silenciadas; que na verdade, são “[...] uma alternativa não-credível ao que existe [...]” (SANTOS, 2007, p. 246).

Recebemos, ainda, outras contribuições do mesmo autor (SANTOS, 2006a, 2006b, 2007, 2010a, 2010b), o qual propõe um distanciamento da produção de conhecimento do ocidente europeu, que reproduz as desigualdades entre Norte e Sul. Assim, a reinvenção social a partir do Sul possibilita trabalhar com as nossas realidades, dando-nos parâmetro para construir um pensamento antirracista a partir de seus estudos, uma vez que, ao tratarmos as lutas dos grupos marginalizados, nelas, incluem-se as lutas da população negra brasileira. Assim, este pensador nos ajuda a pensar as relações raciais no Brasil tendo como norte a justiça cognitiva, igualdade e equidade racial para discutirmos a atuação na e da escola em prol de uma educação contrária ao caráter hegemônico, buscando outros caminhos possíveis para a construção de uma rede antirracista no espaço escolar.

Sobre a formação de professora(e)s na perspectiva racial, ancoramo-nos nas reflexões de Gomes (2010a, 2010b, 2012a, 2012b, 2012c, 2013, 2017) e Oliveira (2018), que se orientam pela perspectiva de uma educação decolonial, e de Andrade (2007, 2018), que, ao discutir a construção dos processos de identificação pautados pela diferença, sublinha o constante processo de transformação das identificações, possibilitando, nesse sentido, a construção de um espaço de compreensão e possibilidades de ruptura do racismo na sociedade.

Destacamos que, no desenvolvimento da pesquisa-ação, a professora-pesquisadora esteve entrelaçada em três níveis:

- a) formadora(e)s-pesquisadora(e)s, participando da elaboração do processo de formação e pesquisa em educação das relações étnico-raciais (extensão Ufes);
- b) professore(a)s, participando da formação docente com a proposição de levantar questões e possibilidades para o enfrentamento do racismo (escola);

- c) estudantes, buscando saber o que dizem, pensam e de que modo se reconhecem como sujeita (o)s participantes e construtores de suas histórias e identificações.

Por esse caminho, a(o)s sujeita(o)s da pesquisa protagonizam seus saberes narrando suas vivências, seus modos de pensar e agir, seu cotidiano, suas perspectivas de vida, compreendendo o mecanismo social que invisibiliza a história e as culturas da população negra brasileira e seus valores civilizatórios. Em consonância com essa proposta de valorização das experiências da(o)s estudantes, criou-se um movimento participativo, pela escuta da comunidade escolar e de como ela dialoga sobre o currículo vivido pela(o)s discentes, suas particularidades, seus interesses e seus modos de vida, compreendendo como uma escola de periferia tem representado as infâncias e adolescências na constituição de seus “processos de identificação” (HALL, 2015; ANDRADE, 2018).

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, optamos por construir propositividades com docentes e discentes de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal da Serra, composta por 35 estudantes. Para definir o campo metodológico, partimos do pressuposto de que a pesquisa em Educação congrega a produção de conhecimentos pelo envolvimento de seus sujeitos em uma perspectiva de construção de saberes a partir dos diálogos coletivos. Tais diálogos articulam-se com as possibilidades pedagógicas por meio dos procedimentos e análises eleitos para essa composição, buscando que emergjam novas realidades para o problema investigado.

No intuito de constituir um trabalho coletivo e participativo, a abordagem metodológica que julgamos a mais adequada é a pesquisa-ação. Esta se configura como pesquisa participante fundamentada nos estudos do campo da Educação das Relações Étnico-raciais, na tessitura de uma rede com toda(o)s a(o)s que estão envolvida(o)s nos processos de ensino e aprendizagem, propondo ao mesmo tempo em que realizamos a pesquisa o envolvimento na mesma, rompendo o paradigma binário de teoria e prática. Logo, consiste em uma perspectiva metodológica em que

a pesquisadora, atua, envolve-se no processo investigativo, caminhando com os sujeitos, fomentando e construindo análises coletivas.

Fundamentada em Barbier (2007), os pressupostos da pesquisa-ação foram utilizados para o desenvolvimento colaborativo de práticas refletidas e construídas pelo coletivo pesquisadora e comunidade escolar a partir de discussões cotidianas. Nesse sentido, a pesquisa-ação perpassa a construção de processos pedagógicos pensados em uma perspectiva de produção de conhecimento coletivo e reflexivo, considerando as experiências e as necessidades da(o)s envolvida(o)s, direcionando-a(o)s à busca de resoluções para promover a visibilização e valorização das culturas e histórias da população negra.

Desse modo, o papel do pesquisador na abordagem da pesquisa-ação consiste em constituir-se com o coletivo na busca de detalhamentos do problema como caminho para uma tomada de consciência da(o)s sujeita(o)s nele envolvida(o)s, atuando em ação coletiva, buscando mudanças por meio de atitudes, em um sistema interativo e dialógico (BARBIER, 2007). A pesquisa-ação propõe ao(à) pesquisador(a) uma escuta mais sensível, de maneira a captar toda a riqueza nas interações dialógicas, destacando que esta(e) “[...] deve sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolo e de mitos [...] A escuta sensível afirma a coerência do pesquisador [...]” (p. 94).

O autor ainda frisa que não há neutralidade na pesquisa-ação; ao contrário, o(a) pesquisador(a) deve envolver-se no problema de pesquisa e fazer parte do grupo investigado, para, coletivamente, pensar nas estratégias de reconstrução de uma realidade e até mesmo de propor algo novo, que dialogue com a realidade da(o)s envolvida(o)s na ação, sendo o(a) pesquisador(a) parte integrante do processo, possuindo o entendimento de como funciona a realidade pesquisada (BARBIER, 2007), assim também, me vi envolvida no processo de pesquisa, ao mesmo tempo crítica, angustiada, reflexiva, motivada, muitos processos que se constituíram a partir das implicâncias e diálogos construídos

Nessa perspectiva, a pesquisa-ação aqui relatada realizou-se em duas frentes propositivas: a formação e a pesquisa, constituindo-se espaço reflexivo com docentes e estudantes acerca dos estudos em educação para as relações étnico-raciais. Desse modo, foi possível identificar como a escola tem abordado as questões raciais no cotidiano escolar com a(o)s estudantes e entre os próprios docentes, estimulando reflexões e ampliando as abordagens de enfrentamento ao racismo. Nessa direção, os caminhos são tecidos na reflexão e ação nas já referidas “redes educativas múltiplas” (ALVES, 2017), pois, nelas, formamos e somos formados, fortalecendo as abordagens didático-pedagógicas, orientando e trocando experiências acerca dos processos que se constituem em sala de aula.

Quanto à classificação a partir dos objetivos, o estudo tem caráter descritivo, que conforme Gil (2002), objetiva estudar e descrever características de um grupo. Sua ênfase dá-se, justamente, na profundidade e precisão do pesquisador, considerando conteúdos de duas naturezas: manifesto e latente. As análises, portanto, não devem se restringir ao que está explícito nos argumentos e materiais, mas, sobretudo, buscar desvelar conteúdos implícitos e silenciados.

Na composição dos dados, estudos descritivos, conforme Gil (2002), podem utilizar instrumentos como questionário, depoimentos e entrevistas, buscando profundidade que permita responder ao problema de pesquisa. Especificamente na pesquisa-ação aqui relatada, um conjunto de instrumentos de produção de dados foi usado, tais como diálogos, rodas de conversa, questionários e diário de campo, usado por estudantes e pesquisadora.

Os diálogos foram estabelecidos, nesta ordem:

- com a gestora escolar; com as pedagogas e a(o)s docentes (coletivo), para discutir a proposta da pesquisa;
- com a diretora, pedagogas e a(o)s docentes, em momento formativo que integrou o calendário escolar;
- com a pedagoga responsável pelo acompanhamento da turma com a qual a pesquisa foi realizada;

- com a(o)s estudantes, em sala de aula; com a(o)s docentes, individualmente, no planejamento das oficinas; com docentes e discentes, na sala de aula, para a aplicação das oficinas.

Quanto aos questionários:

- um deles foi aplicado à pedagoga, visando a captar seu entendimento sobre racismo, a existência dessa prática na escola e como esta faz a condução das questões raciais;
- o segundo questionário foi aplicado à(ao)s estudantes, anteriormente ao planejamento e implementação das oficinas, para compreendermos questões relativas à auto-identificação racial, se já haviam estudado a temática, aspectos que consideravam importante abordar nas oficinas.

Adicionalmente, a(o)s discentes foram solicitada(o)s a usar o diário de campo, respondendo a questionamentos apresentados na aplicação de cada oficina.

Os dados obtidos sustentaram o desenvolvimento de ações voltadas às necessidades da(o)s docentes, relacionadas às abordagens pedagógicas no combate ao racismo na escola, em uma tessitura em rede que sublinhou a importância do trabalho na perspectiva da Lei 10.639/2003. Nessa direção, as abordagens pedagógicas buscam dialogar sobre possibilidades de a(o)s professora(e)s atrelarem aos conteúdos de suas respectivas áreas de conhecimento as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, buscando valorizar as experiências da(o)s estudantes por meio de suas narrativas e contextos de vida entrelaçadas ao currículo escolar.

5 MOVIMENTOS FORMATIVOS EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A ideologia difundida na sociedade brasileira sustenta-se na suposição de que a questão racial seria algo já resolvido. Trata-se, como vimos, de uma visão incoerente, inconsistente e que requer problematização, sobretudo para que a comunidade escolar compreenda como esse pensamento se estrutura nos diferentes setores da sociedade, inclusive na escola.

No sentido de compreender os modos como se constroem os processos de identificação e de produção de conhecimentos de estudantes negra(o)s e, ainda, os modos como a escola representa esses sujeitos, neste capítulo destacamos os diálogos tecidos na escola lócus da pesquisa acerca da importância de incluir no currículo escolar a história da população negra brasileira. Tais diálogos pautaram-se na especificidade de cada área de conhecimento, dialogando, conscientizando e discutindo abordagens pedagógicas pautadas na perspectiva de educação para a equidade racial.

Ressaltamos que a perspectiva curricular proposta para o movimento formativo que estabelecemos com docentes e discentes na escola perpassa as proposições do documento “Orientações e ações em educação das relações étnico-raciais” (BRASIL, 2006), refletindo sobre o encaminhamento e construção do currículo a partir de diferentes visões. O currículo, na pesquisa aqui relatada, foi entendido como mola-mestra, com a qual buscamos sensibilizar a(o)s estudantes para que reconheçam seus direitos e deveres no exercício da cidadania e que a(o)s docentes façam suas escolhas, seleção e organização dos temas de forma integrada ao planejamento escolar. A discussão perpassou, ainda, questões éticas, políticas, econômicas e sociais (BRASIL, 2006).

Na perspectiva curricular da educação para as relações étnico-raciais, o processo formativo de professora(e)s perpassa, necessariamente, a conscientização e a busca por conhecimento sobre a temática racial, sobre a legislação que trata de sua implementação nas escolas, bem como o reconhecimento da produção acadêmico-

científica que pode auxiliá-los a encaminhar suas práticas em consonância com as realidades da(o)s estudantes da escola.

Trabalhamos com a visão de que há diversos caminhos que nos permitem construir outros patamares a partir da reflexão e da criticidade, em alternativa ao que já está previsto no sistema educacional. A partir dessa mobilização na escola, novas formas de articular o currículo emergem, e a rede antirracista vai sendo tecida na busca pela valorização e reconhecimento de outras formas de produção de saberes, pautadas pelo princípio de que:

Precisamos compartilhar uma visão de escola como ambiente que pode ser de felicidade, de satisfação, de diálogo, onde possamos de fato desejar estar. Um lugar de conflitos, sim, mas tratados como contradições, fluxos e refluxos. Lugar de movimento, aprendizagens, trocas, de vida, de axé (energia vital). Lugar potencializados da existência, de circulação de saberes, de constituição de conhecimentos (BRASIL, 2006, p. 55).

Nessa proposição, identificamos pontos básicos a serem tratados nos diálogos com docentes, refletindo sobre como eles podem ser incorporados ao currículo escolar a partir das práticas formativas cotidianas, que não se restringem aos momentos formais ou oficiais, mas abarcam os encontros, a escuta, a partilha em intervalos de tempo, rápidos ou mais extensos, entre aqueles que vivenciam a experiência educativa. Com base em tal perspectiva, o planejamento foi concebido como espaço de formação, assim como os momentos de diálogos.

O trato pedagógico no cotidiano escolar no que tange à dimensão do reconhecimento da importância do fazer pedagógico na construção de ações que respeitem as diferenças dos estudantes, articulando e incluindo a educação para as relações étnico-raciais no currículo escolar, foi fundamentado na reflexão e proposição de temas que abarcassem:

A questão racial como conteúdo multidisciplinar durante o ano letivo;
Reconhecer e valorizar as contribuições do povo negro;
Abordar as situações de diversidade étnico-racial e a vida cotidiana nas salas de aula;
Combater às posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro;
Incorporar, como conteúdo do currículo escolar, a história e cultura do povo negro;

Recusar o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro, como postura pedagógica voltada à desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias (BRASIL, 2006, p. 70-71).

A prática docente na educação para as relações étnico-raciais está respaldada no Parecer CNE 03/2004, que objetiva uma educação antirracista, pautada nos seguintes pontos: i) consciência política e histórica da diversidade; ii) fortalecimento de identidades e direitos; iii) ações educativas de combate ao racismo e as discriminações (BRASIL, 2004a). O mesmo documento reforça que as “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” orientam os fazeres pedagógicos, aponta a necessidade de reconhecimento e “[...] exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história” (BRASIL, 2004a, p. 12).

Por sua vez, o “Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais” estabelece alguns critérios para a efetiva contribuição das escolas de Educação Básica em assumir esse compromisso educacional. Nele, são destacados seis eixos estratégicos para a implementação dessas diretrizes, a saber:

1) Fortalecimento do marco legal; 2) política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) política de material didático e paradidático; 4) gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) avaliação e monitoramento e 6) condições institucionais (BRASIL, 2013, p. 21).

Assim, o plano traz encaminhamentos detalhados sobre as atribuições dos sistemas de ensino e sobre a formação docente, fator fundamental para as mudanças acerca da prática escolar relativas à questão racial.

Como vimos, o aparato para pensar a educação para as relações étnico-raciais é resultado das lutas do Movimento Negro no Brasil. Com elas, as “ausências” (SANTOS, 2007) vão sendo reconfiguradas, na medida em que compreendemos que a produção da não existência é o descrédito ao que já existe, o qual é qualificado como conhecimento inválido. Nossos diálogos são pautados na contraposição a essa lógica de dominação, compreendendo que, se existimos, há uma história a ser contada. É a partir dessa história que reconstruímos as

“emergências”, substituindo o vazio do futuro no tempo linear “[...] por um futuro de possibilidades plurais, concretas e realistas [...]” (GOMES, 2017, p. 41) no âmbito da escola e do espaço educativo. Os princípios fundantes da sociologia das emergências são: a consciência antecipatória e o inconformismo, em que a movência situa-se nas possibilidades criadas no mundo real.

Nesse sentido, passamos, a seguir, a descrever o processo de tessitura da rede antirracista na escola de ensino fundamental, na qual a pesquisadora esteve envolvida no período de maio de 2019 a março de 2020. Compreendemos que a formação de uma rede pensada nesses termos se dá a partir do entendimento de que o trabalho pedagógico não pode ser pensado somente pela via do currículo prescrito. As experiências vivenciadas pela comunidade escolar somam-se ao currículo da escola, que passa a visibilizar e contemplar suas especificidades, compondo com ela uma abordagem de enorme riqueza, por contemplar a diversidade. Reside, aí, um processo educativo bidirecional: a comunidade é vista como um agente que educa a escola para, com base nas suas especificidades, promover a educação para as relações étnico-raciais, ao mesmo tempo em que requer que a escola também lhe eduque nesse sentido.

5.1 TESSITURA DA REDE ANTIRRACISTA E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Configurar essas redes perpassa, necessariamente, pelo reconhecimento de caráter político-educacional, pelas composições formativas em diferentes *espaçotempos*, ou seja, pensar na construção de redes humanas com interfaces solidárias entre os sujeitos. Ao contextualizar a solidariedade emancipatória, Santos (1995) constrói um processo ativo e político sobre a importância da composição dessas redes solidárias.

Quando apontamos a importância da solidariedade emancipatória discutida em Santos (1995, p. 80), compreendemos que ela:

[...] é o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade, numa perspectiva de reciprocidade.

Assim, sejam alunos ou professores, pais de alunos ou especialistas em educação, a comunidade escolar se torna o campo privilegiado do conhecimento emancipatório.

Desse modo, a ideia de solidariedade emancipatória se traduz no reconhecimento do outro, não somente pela via da igualdade de direitos, mas, sobretudo, de maneira complementar; é um movimento perpassado, fundamentalmente, pela relação de reciprocidade.

Iniciamos a tessitura na “rede antirracista” na escola da Serra, imaginando, dialogando sobre a educação das relações étnico-raciais e escutando histórias e episódios ocorridos no âmbito da escola acerca da temática. Nossas indagações para os sujeitos assim compunham-se: o que essa tem para contar? Quais seriam as negritudes essa rede? Como elas iriam nos embalar? Quais as histórias acerca da educação para as relações étnico-raciais foram trocadas nesse espaço de diálogo entre professora(e)s, equipe pedagógica, gestora e estudantes? Buscamos, nesse movimento, compreender as trajetórias, particularidades, desafios e conquistas, apreendendo desta comunalidade negra suas especificidades.

Assim, nos tópicos a seguir, caracterizamos e analisamos os momentos de tessitura visando à construção de oficinas de educação para as relações étnico-raciais, no entrelaçamento com as diversas áreas de conhecimento. Nesta ordem, discorreremos sobre os encontros e diálogos mantidos com a direção da unidade; com a equipe pedagógica e docentes, em conjunto; com as pedagogas, apenas; com a(o)s discentes, em momento de diagnóstico; com a(o)s docentes, individualmente; por fim, com docentes e discentes, em sala de aula. Discutimos o planejamento e a implementação das oficinas de História, Geografia e Língua Portuguesa. Ainda, discorreremos sobre o planejamento realizado com docentes de Matemática, Artes e Ciências, cujas oficinas não foram implementadas, em função da interrupção das atividades escolares em março de 2019.

5.1.1 Apresentação da pesquisa à direção da escola

Ao transformar ausências em presenças pensamos a escola na constituição de possibilidades plurais e realistas, um campo de “[...] investigação das alternativas

que cabem no horizonte de possibilidades concretas [...]” (GOMES, 2017, p. 41). Assim, em 16 de maio de 2019, agendamos entrevista com a diretora escolar da unidade de ensino. O diálogo versou sobre a intenção de realizarmos a pesquisa-ação na escola, apresentando proposições iniciais do trabalho com docentes e estudantes de anos finais do Ensino Fundamental. Nosso ponto de partida foi a observação empírica de dados relativos à evasão e reprovação de estudantes, além da constatação de que a população da escola é majoritariamente negra, portanto, ainda mais sujeita a essas vulnerabilidades. Assim, com estudantes de uma turma de 6º ano matutino, encontramos férteis oportunidades para a discussão de processos de auto-identificação (HALL, 2015).

Buscamos saber com a diretora como os fenômenos mencionados vêm sendo enfrentados atualmente. No que tange à violência, especificamente, a gestora fez a seguinte avaliação:

Nossa escola venceu a violência. Não temos mais tráfico, agressões etc. Tem uns dois anos, isso... Quando acontece algo, os próprios alunos vêm me contar. Eles têm voz [...]. A nossa escola é referência positiva. Isso cria um amor, uma autoestima para todos daqui. Temos que dar voz aos nossos alunos. Não existe mais esse negócio de não deixá-los fazer. Eles são muito ativos [...] (DIRETORA ESCOLAR – DIÁLOGO EM 16 DE MAIO DE 2019).

Acentuando o diálogo acima, destacamos que o termo “dar voz aos estudantes” foi proferido pela diretora no intuito de escutá-los. No entanto, o termo remete ao modo ditatório colonizado, oriundo do processo histórico. Voz, todos têm, só precisa ser ouvida e valorizada. Essa postura, em nosso entendimento, é um caminho para que a escola repense as práticas docentes e visibilize a(o)s estudantes, embora sua adoção não signifique que problemas não mais existirão no espaço escolar.

No que tange ao trabalho da escola com a educação para as relações étnico-raciais, durante a conversa, a diretora escolar destacou que “Os estudantes vivenciaram isso [discussões sobre a temática racial] ano passado [2018], com alguns professores que possuem essa linha de estudo [...]”. Assim, segundo sua avaliação, a escola estava inserindo a temática em seu cotidiano, visando ao cumprimento dos documentos legais que regulamentam essa inserção.

Entretanto, a diretora indica que não se trata de uma ação coordenada pela escola, ao afirmar que essa inserção “[...] Vai muito do professor [...]”. Em função disso, conforme pontuou a gestora, Arte e Geografia seriam áreas de conhecimento nas quais mais frequentemente são feitas proposições de ensino e aprendizagem na temática em educação para as relações étnico-raciais. Embora nossa pesquisa tenha sido por área de conhecimento, o aporte teórico de análises composiciona o currículo escolar.

Destacamos que escutar o estudante é um ponto fundamental para a formação da rede antirracista. Tendo isso em consideração, buscamos compreendê-lo como um ator social, entendido “[...] na sua complexidade, na sua singularidade, sem, contudo, deixar de levar em conta que está imerso(a) em variados processos biológicos, psicológicos e existenciais” (BRASIL, 2006, p. 61). Muitas vezes, nós, professora(e)se demais profissionais que atuam na escola, não a(o)s compreendemos a partir dessa gama de especificidades. Entretanto, tanto crianças quanto adolescentes estão em permanente transformação em seus comportamentos, processos e vivências. Assim:

[...] Precisamos observá-los na sua complexidade humana, como seres que pensam criam, produzem, amam, odeiam, têm sonhos, sorriem, sofrem e fazem sofrer, que têm aparência e compleições físicas, pertencimento étnico-racial, posturas, que têm história, memória, conflitos, afetos e saberes inscritos no seu corpo e na sua personalidade (BRASIL, 2006, p. 62).

Os processos constitutivos dos estudantes, quando valorizados em seus percursos formativos, constituem-se em elementos que conduzem a uma prática docente articulada às áreas de conhecimentos, a partir da percepção “[...] de como são estabelecidas as relações entre aprendizado, desenvolvimento e educação” (BRASIL, 2006, p. 62). Esse pensar pedagógico está implicado em como produzimos nossas abordagens pela via do pensamento emancipado, que entende a importância de uma pedagogia emergente. Esta ressignifica e produz conhecimentos a partir de um olhar específico sobre as infâncias e adolescências, com respeito às diferenças e valorização da diversidade que existe na escola. Pauta-se na premissa de que, sobretudo, é preciso conceber os estudantes “[...] sem rótulos, sem predefinições/preconceitos, mas como pessoa e como tal, detentora de

uma gama de possibilidades, que precisa ser aceita e acolhida pela escola” (BRASIL, 2006, p. 62).

Compreendemos a iniciativa da escola como uma possibilidade de entender como os sujeitos produzem seus repertórios de vida. Mas precisamos ir além, trazendo com os estudantes uma reflexão mais referenciada nas abordagens em que se baseiam os documentos que orientam a implementação da educação para as relações étnico-raciais na escola. Além disso, é importante envolver outros atores que compõem a comunidade escolar, pois a produção de mecanismos para uma prática escolar antirracista é fruto de trabalho coletivo. Nesse sentido, o tópico a seguir descreve a apresentação da proposta da pesquisa-ação para as pedagogas e professora(e)s da unidade escolar.

5.1.2 Apresentação da pesquisa à equipe pedagógica e docentes

Após o encontro com a direção da escola, demos prosseguimento ao trabalho estabelecendo, em 29 de maio de 2019, um primeiro diálogo com as pedagogas e docentes, em conjunto. A intenção era apresentar a proposta da pesquisa e dimensioná-la com a(o)s docentes, visto que se trata de uma construção coletiva. Tomamos como ponto de partida seu olhar, suas necessidades e desafios em relação à educação para as relações étnico-raciais. Na ocasião, também expusemos como poderíamos contribuir com o grupo, destacando que a pesquisa, que estava sendo proposta como um processo formativo para docentes, estaria profundamente fincada na realidade da escola e da comunidade que a compõe. Um momento de escuta e também de partilha sobre algumas possibilidades pedagógicas a serem construídas coletivamente.

Nesse movimento, destacamos para o grupo que, quando nos lançamos no campo de estudo sobre as questões raciais enfrentadas pela população negra, passamos a estar diante das mazelas mais graves e cruéis produzidas pela sociedade brasileira; passamos a estar diante da dor do outro e pensar no quanto suas referências identitárias são negadas, em função de suas características físicas serem associadas, histórica e constantemente, ao que é negativo. Pensar essas

referências identitárias a partir da temática racial contribui para que possamos compreender nossas próprias histórias. A partir disso, passamos, também, a indagar e a valorizar a história do outro.

A fala de uma professora revela o quanto temos a percorrer para contribuir com nossos estudantes em direção a isso.

Sei que precisamos trabalhar o tema africanidades, o continente africano em suas culturas, entendendo a diversidade de nosso país. Há dez anos, trabalho nessa perspectiva, fazendo desfiles de cabelo, de roupas, de cultura, saraus, e via muita coisa assim: “professora, meu cabelo é assim, mas é porque eu puxei a minha mãe”. Aqui na escola, eu comecei também esse trabalho, e eu não percebi tanto isso. Percebi mais pequenas coisas, como na hora de se pintar em um desenho, [a criança escolhe se] pintar de cor mais clara. Há dificuldades, sim, de se aceitar a realidade (PROFESSORA DE ARTES – NOTAS DE CAMPO – DIÁLOGO COM PEDAGOGAS E DOCENTES, 29 DE MAIO DE 2019).

Indagamos à professora, então, como ela avaliava o impacto das ações mencionadas (desfiles, saraus) nas vidas da(o)s discentes negra(os), na tentativa de apreender a reação das crianças durante a realização desses trabalhos. No seu entendimento, quando a(o)s docentes tomam consciência da importância de articular os conteúdos escolares às questões culturais e históricas, cria-se um movimento que intensifica a participação discente. A docente acrescentou que isso não significa que a(o)s estudantes compreenderão tudo o que está sendo apresentado, visto que se trata de informações que, tamanha a sua invisibilidade, constituem-se como novidades, nem sempre entendidas de imediato. Entretanto, ela avalia que o uso de abordagens pedagógicas que valorizam as experiências dessa população, em alguma medida, possibilita que essas crianças e adolescentes se reconheçam, de modo que, em sua opinião, as identidades negras são fortalecidas no ambiente escolar. Sua visão vai ao encontro do que assevera Gomes (2003, p. 171-172):

[...] quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.

Ainda que ações como as destacadas pela professora de Arte favoreçam às crianças negras refletirem sobre os processos de identificação e possam contribuir para a afirmação do pertencimento racial, a escola, como importante espaço nesta ressignificação, também é lugar em que se desenvolve “[...] o tenso processo de construção da identidade negra” (GOMES, 2003, p. 171) dos estudantes.

Na análise de Andrade e Barreto (2013), o incômodo se dá em dois sentidos: primeiro, porque tais reflexões provocam a dor do racismo em quem é cotidianamente submetido às suas diferentes práticas nos contextos escolares; segundo, porque faz emergir, por parte de quem o pratica, questionamentos carregados de preconceitos contra a população negra, que é uma etapa necessária para que, tendo sido trazidos à tona, possam, então, ser explicitamente problematizados nos diferentes espaços da sociedade.

Em função disso, o trabalho pedagógico com educação para as relações étnico-raciais configura-se como um grande desafio para a escola. Ainda assim, ela é a via mais potente para desenvolvê-la, daí a importância de que o trabalho sobre a questão racial esteja entrelaçado à estrutura curricular, e não somente pensado por alguns docentes. Nas palavras das mesmas autoras, é preciso que nos lembremos que, por si mesmos, os dispositivos legais que regulam a temática sobre a questão racial na escola não são suficientes para alterar um quadro secular de racismos. Isso ressalta a importância de estabelecermos, nos coletivos docentes e discentes, ações pelas quais possamos, de certa maneira, garantir a inclusão de uma proposta pedagógica para a equidade, o que se configura como “[...] uma tomada de posição política, expressão dos caminhos que se pensa trilhar para nossa sociedade [...]” (ANDRADE; BARRETO, 2013, p. 26).

É difícil romper com o pensamento hegemônico antes de compreender que a ideologia dominante permeia os processos de escolarização e a construção social e profissional do docente. Portanto,

[...] as instituições responsáveis diretas pelos processos de formação humana, na sociedade brasileira, precisam falar e ser ouvidas, falar de outro lugar, do campo da formação. Assim, a “escola” – entenda-se aqui em qualquer instância educativa – é chamada a se colocar como um importante veículo de implementação e de efetivação de uma educação que tenha

como eixo central o respeito à diferença e aos direitos sociais de todos, reconhecendo a partir das inquietações epistemológicas e políticas a necessidade de apostar em processos de emancipação social, apesar e para além das regulações do Estado (ANDRADE; BARRETO, 2013, p. 29).

Tendo isso em mente, quando nos dirigimos à escola, estabelecemos as intencionalidades da pesquisa em educação para as relações étnico-raciais a partir do diálogo, primeiro, com a(o)s profissionais que nela atuam e, depois, com a(o)s discentes, com vistas a desencadear processos didático-pedagógicos sobre a temática, como explicitado no fragmento destacado a seguir:

[...] como essa formação vai dialogar melhor com a realidade desses jovens e com as nossas realidades, [...] o que a gente pensa para a escola é tentar colaborar com alguma coisa que vocês queiram. A proposta não é demandar uma pesquisa, mas saber de vocês o que a escola tem, qual a realidade da escola, como a gente pode dialogar e colaborar nesse processo (PROFESSORA PATRÍCIA RUFINO – DIÁLOGO COM A COMUNIDADE ESCOLAR EM 29 DE MAIO DE 2019 – NOTAS DE CAMPO).

Por esse caminho, muito além de ser o lugar que serviu ao desenvolvimento de uma pesquisa, a escola é considerada participante de seu processo constitutivo e nele se aprofunda, identificando o que estava sendo invisibilizado na sala de aula, frequentemente, não classificado como racismo, mas que se configura como a sua prática comum em nossos cotidianos. Assim, a partir destas observações surgiu a proposta de formação, ainda para sentirmos quais seriam os caminhos para seguirmos junta(o)s na pesquisa. A proposta de formação docente, foi entendida como uma trilha de emancipação do pensamento, fortalecendo a construção de micropolíticas no coletivo docente, provocando-o a estenderem-na até a(o)s discentes, no interior de suas salas de aulas. Nesse processo, guiamo-nos pelo seguinte princípio:

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 manifestam 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. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender à sociedade na

qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores (GOMES, 2005b, p. 147).

Nesse primeiro diálogo, mesmo que tímido nas enunciações docentes, a rede antirracista começa a ser tecida, promovendo uma reflexão sobre conceitos emancipatórios, necessária à concreta implementação de ações no campo da educação para as relações étnico-raciais. Sentimos o ambiente, ouvimos o que a(os)s professora(e)s pensam sobre o trabalho na perspectiva de uma educação antirracista.

Em síntese, a(o)s docentes avaliaram ser de grande importância o trabalho com a temática racial na escola, disponibilizando-se para o envolvimento na proposta formativa. Ainda, constatamos, conforme destacou a diretora da unidade escolar, que alguns professora(e)s já trabalhavam a temática. Compreendemos, com esse diálogo inicial, a necessidade de desenvolver um movimento formativo contemplando a temática racial, dialogando com abordagens pedagógicas que possibilitassem novas interpretações sobre ela, promovendo a desconstrução e a ressignificação de conceitos, conteúdos, processos e procedimentos.

Um segundo diálogo envolvendo as pedagogas e a(o)s docentes ocorreu em 1 de julho de 2019, data que, no calendário escolar, estava reservada para realização de atividades extraclasse com toda a equipe escolar, o que torna o momento fundamental para o desenvolvimento da pesquisa-ação. Nomeamos esse momento como “Diálogos sobre formação e pesquisa em educação das relações étnico-raciais”, objetivando ampliar, na rede, a compreensão sobre o racismo como fator estrutural nas relações sociais.

Esse encontro, portanto, configurou-se como um momento de estudos, para o qual utilizamos os cadernos do projeto “A cor da cultura” (BRANDÃO, 2004), material que oferece suporte para a reflexão e organização de diferentes propostas de formação em caráter introdutório na temática das relações étnico-raciais. O diálogo estabelecido no encontro sublinhou a importância de repensar o trabalho pedagógico sobre a questão racial na perspectiva crítica e construtiva, compreendendo que é:

[...] fundamental formar-se, atualizar-se nos temas, e não partir do pouco que se sabe para ocupar um lugar que nunca esteve ocupado. Temos a responsabilidade de tratar com muito profissionalismo esses conteúdos. Devemos estudar, procurar leituras específicas e, sempre que possível, capacitar-nos em cursos e em discussões acadêmicas. Nossas precárias condições de trabalho e de vida não podem justificar uma ausência de esforço nesse sentido – estamos falando da reescritura de uma História que foi negada, estamos lidando com a base de uma identidade que está a ser reconstruída. O que está em jogo é mais do que a nossa competência – é o nosso compromisso (LIMA, 2006, p. 46-47).

Sendo um compromisso, as tessituras coletivas desenvolvidas de maneira participativa ancoram-se nas abordagens e aprofundamentos na educação das relações étnico-raciais como uma urgente reorganização dos espaços escolares para que atuem frente à demanda social posta de diferentes maneiras no cotidiano escolar.

Os diálogos estabelecidos em 2019 contribuíram para esboçarmos proposições que foram discutidas em 2020, no início do ano letivo. Essa opção foi feita pelo entendimento de que o trabalho em educação para as relações étnico-raciais deve ir muito além de atividades restritas ao mês de novembro (Semana da Consciência Negra). Não contávamos, entretanto, que, tão pouco tempo após a retomada do trabalho na escola, seríamos atropelados por uma pandemia.

5.1.3 Análise I – Diálogo com a equipe pedagógica

Uma vez que as pedagogas são responsáveis pelo acompanhamento do trabalho docente, assistindo-os, em planejamento com cada área de conhecimento, na construção de seus percursos de trabalho e no atendimento às necessidades de cada turma, ao retornarmos à escola, em 14 de fevereiro de 2020, a primeira medida que tomamos foi estabelecer o diálogo com essas profissionais. Como ficou acordado que o foco do trabalho formativo seria direcionado à(ao)s docentes e discentes de 6º ano, o suporte mais intenso às discussões foi dado pela pedagoga do turno matutino, visto ser ela a responsável pelo acompanhamento do trabalho pedagógico realizado com a turma escolhida, 6º ano B.

Sant’Ana (2005, p. 49) descreve o racismo como “[...] uma ideologia bem elaborada, sendo fruto da ciência europeia a serviço da dominação [...] é uma prática difundida.

Ele é onipresente e forte [...]”. E na escola, como ele tem se manifestado? É preciso trazer esse diálogo para o cotidiano do espaço escolar e, ainda, realizar as intervenções necessárias quando atitudes racistas são identificadas.

Na conversa com a profissional, abordamos questões de cunho pedagógico, dialogando sobre a manifestação do racismo na sociedade e sobre como essa prática se reflete na escola e nas relações interpessoais. Destacamos exemplos de ações racistas que presenciamos em diferentes espaços sociais, incluindo escolas e meios de comunicação, reforçando a importância de o currículo promover discussões sobre a temática.

No diálogo com as profissionais da equipe pedagógica, buscamos compreender como professora(e)s estabeleciam o planejamento para discutir as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula. Mas, sobretudo, nosso interesse situava-se em compreender a visão da pedagoga que acompanha a turma de 6º ano B em relação ao racismo e o trato que a escola estava oferecendo quando essa prática se manifesta no seu cotidiano. O diálogo foi ampliado por meio do *Google Forms* (APÊNDICE II), conforme relato da pedagoga:

Tratamos de um tema que tem [se] perpetuado ao longo da nossa história, e, como tal, em muito avançou, mas temos muito ainda prá avançarmos. Passaremos ainda por muitas gerações com algumas amarras acerca do assunto. A escola, enquanto instituição formadora de opinião, [...] trabalha, ou pelo menos tenta trabalhar, voltada para a construção de alguns conhecimentos que possam primar pelo respeito às diferenças, buscando a inclusão, abrindo mais espaço ao diálogo, de forma a permitir o crescimento de todos os seres que compõem o espaço escolar. Assim é a EMEF [...] com toda a sua equipe. Sempre buscando o melhor para todos! (PEDAGOGA DO 6º B MATUTINO – QUESTIONÁRIO *GOOGLE FORMS* – 14 DE FEVEREIRO DE 2020).

A pedagoga argumenta que a escola tem buscado pensar caminhos possíveis para a implementação de ações de fortalecimento e valorização das histórias e culturas negras por meio de diálogos e intervenções realizadas no coletivo, com docentes e estudantes. No entanto, na visão da profissional, pensar o acompanhamento docente e as abordagens atreladas ao currículo escolar das diferentes áreas de conhecimentos tem sido desafiador, dada a complexidade do tema.

Para identificar a visão sobre racismo pela qual o acompanhamento das ações docentes se guia, também indagamos à pedagoga: “O que é racismo para você?” Ela assim se expressou: “Uma forma preconceituosa e discriminatória de considerar dentro de uma ideologia política e social, às vezes, que minhas ideias são superiores [...]. Tais como questões religiosas, etnias, cor de pele, aspectos físicos, entre outros” (PEDAGOGA DO 6º B MATUTINO – QUESTIONÁRIO *GOOGLE FORMS* – 14 DE FEVEREIRO DE 2020).

A definição apresentada pela pedagoga destaca como a inferioridade relacionada às características físicas do negro perpassa nossa visão sobre o que é racismo. Quando perguntamos sobre a existência dessa prática na escola *lócus* da pesquisa, a pedagoga responde, sem titubear: “Com certeza! [atos de racismo são] Observados em falas e em atitudes, mas são tratados com muito tato, dada a sua complexidade” (PEDAGOGA DO 6º B MATUTINO – QUESTIONÁRIO *GOOGLE FORMS* – 14 DE FEVEREIRO DE 2020). Na opinião da profissional,

[...] o leque se abre muito dentro do contexto de sala. Diria que boa parte das aulas trabalhadas tem mais a ver com o tema tratado nessa pesquisa do que efetivamente o conteúdo planejado por cada profissional. **As relações interpessoais no que tange ao adolescente perpassam de atitudes e falas aprendidas e construídas em suas cabeças**, de ideias oriundas do ambiente familiar, sem querer generalizar. Então chega a ser uma missão árdua do professor, pois é desconstruir conceitos muitas vezes errôneos. Esses conceitos atrapalham diretamente nessas relações entre os estudantes na sala. A busca sempre foi por trabalharmos de forma coerente, de olho na imparcialidade, trazendo para nossa esfera o que podemos e devemos tirar de proveito para lidarmos com as relações dos indivíduos que possam enaltecer a todos, sem ofensas, sem atitudes discriminatórias, sem, ainda, deturpação de fatos e ideias defendidas de forma individualista. Isso se pensando no bem comum, aliado ao bom senso, transformando a todos em pessoas melhores. Cada um desempenhando o seu papel, não como figurantes, mas como **personagens principais de uma história que precisa ser mudada** (PEDAGOGA DO 6º B MATUTINO – QUESTIONÁRIO *GOOGLE FORMS* – 14 DE FEVEREIRO DE 2020, grifos nossos).

Quando esta fala da pedagoga é analisada na interconexão com sua descrição do trabalho realizado na escola sobre a temática racial, somos provocados a pensar: será que atitudes racistas estão presentes apenas na mente dos estudantes e de suas famílias? Destacar apenas esses atores, sem fazer referência à(ao)s docentes e mesmo à própria equipe pedagógica, não seria uma manifestação implícita de um “preconceito de não ter preconceito” diante de uma prática ultrajante, como

caracterizado por Fernandes (2007)? Provoca-nos, ainda, a indagar: como comunidade escolar, como nos posicionamos frente a uma postura histórica e aviltante, que precisa ser mudada?

As indagações remetem-nos a Gomes (2003, p. 170), para quem, se a instituição escolar é *espaçotempo* no qual aprendemos e compartilhamos conteúdos e saberes escolares e, ainda, “[...] valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais [...]”, logo, estamos falando de um processo marcado pela compartilhamento de relações entre cultura e educação. Esse processo, acrescenta a autora, dá-se “[...] na articulação entre individual e social, entre o passado e o presente, entre memória e história [...]” (GOMES, 2003, p. 171). Configura-se como um caminho complexo, que envolve processos de identificação articulados aos de formação docente.

Gomes (2005) argumenta que a discussão sobre a educação para as relações étnico-raciais deve fazer parte da formação docente, porque, quando professora(e)s compreendem conceitualmente o que é racismo, discriminação racial e preconceito, a especificidade do racismo brasileiro, como se configura a prática racista e como se dá sua ocorrência na escola, abre-se um caminho para se pensar as estratégias para combatê-lo no ambiente escolar. A conversa com as pedagogas tomou esse contorno e, conforme seus relatos, foi proveitosa, do ponto de vista conceitual e para o entendimento da proposta formativa, acenando, assim, a acolhida e o apoio ao que intentamos realizar.

No mesmo dia (14 de fevereiro de 2020), ainda que de forma breve, retomamos o contato com a(o)s docentes, sobretudo com os do 6º ano B do turno matutino, visando a agendar a data de realização do diagnóstico com a(o)s estudantes, sobre o qual discorreremos no tópico a seguir.

5.1.4 Análise II – Diagnósticos com a(o)s estudantes

O diálogo com docentes abriu caminhos para pensarmos sobre o trabalho em sala de aula com a(o)s estudantes pela via de oficinas em educação para as relações étnico-raciais. No entanto, envolver crianças e adolescentes convida-nos a refletir

sobre possibilidades pedagógicas pela via da narrativa, construindo outros sentidos na pesquisa.

Nas últimas décadas, a pesquisa em Educação passou a reconhecer a narrativa como método importante. Somos, por natureza, contadores e narradores de histórias e, nessa tessitura de relação, compreendemos as historicidades como possibilidades de vivência. A narrativa, na investigação aqui relatada, foi conduzida como um recurso metodológico para a “escuta sensível” (BARBIER, 2007) da(o)s estudantes sobre suas experiências.

Partimos da compreensão de que as histórias vividas e narradas são experiências de vida, constituídas nas dimensões pessoais e humanas, podendo ser compreendidas e interpretadas. Vida é educação e nós, educadores, interessamo-nos nesse movimento de vida que se expressa na narrativa. Para Clandinin e Clonnelly (2011), as narrativas são movimentos de histórias de vida que envolvem quem participa e quem pesquisa, em uma relação que busca construir significados a partir das experiências.

Desse modo, encontramos nas narrativas um recurso que oportuniza a(o)s sujeita(o)suma perspectiva de sentirem-se e situarem-se na pesquisa. Para Oliveira e Geraldi (2010, p. 15), a narrativa contrapõe a maneira tão legitimada do discurso científico que nos impõe “[...] como norma e como forma exclusiva de pensar sem sentir nem se situar”. Asseveram esses autores que:

[...] escutar é uma oferta de contra-palavras e nossas palavras próprias são vozes de outros que carregamos como significações possíveis [...] mobilizando o passado para, no presente, construir uma compreensão que refaz as significações passadas, revestindo-as de novos sentidos [...] (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 17-18).

Construir um trabalho de pesquisa com estudantes de 6º ano utilizando a narrativa perpassa a constituição de rodas de conversa, prestando atenção nas experiências contadas e registradas, nas particularidades das vivências cotidianas, o que sentem, o que querem dizer, na intenção de compreender o que pensam e entendem sobre a questão racial. É nesse entendimento que este trabalho foi construído com a(o)s discentes, envolvendo-a(o)s nas proposições. Trata-se de um caminho que também

suscita na(o)s estudantes o exercício da escuta das narrativas de seus pares e de suas próprias histórias, intercambiando essas experiências no ambiente escolar, construindo novos saberes na valorização de suas experiências, possibilitando a construção de sentidos múltiplos por meio da história contada, produzindo compreensões a partir dessas narrativas.

Sobre a arte de narrar, Benjamin (1987) aponta para o perigo de sua extinção, sublinhando que

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual (BENJAMIN, 1987, p. 205).

Nessas tessituras, o trabalho com a(o)s estudantes se constrói, ganha corpo, vida e movimento. Não pode estar descolado dos diálogos com a(o)s docentes; é uma construção paralela e entrelaçada que fortalece os diálogos em sala de aula por meio da visibilidade das narrativas, dinamizando e intercambiando experiências sociais e culturais.

Se a narrativa tem como fonte as experiências, compartilhadas ao longo dos tempos, de geração em geração, a ausência de trocas de saberes e vivências, de fato, traz o risco à sua extinção (BENJAMIN, 1987). Por outro lado, o exercício e a retomada da capacidade de narrar propiciam o restabelecimento dessa habilidade, uma vez que sua essência está na experiência, da qual o narrador, conforme o mesmo pensador, retira o que conta: “[...] sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (p. 201).

A narrativa, por esse prisma, é um caminho propositivo de valorização dos modos de vida, das histórias e desejos da(o)s estudantes de compartilhar suas vivências, o que, na maioria das vezes, o tempo escolar não nos permite – ou, talvez, nós, docentes, não estejamos acostumados a ouvi-los, porque ocupamos um patamar

que nos coloca frente a tempos formatados e específicos, cumpridores de protocolos sistemáticos. Eis uma crítica para pensarmos que a educação é uma via de mão dupla, na qual ensinamos e aprendemos concomitante e continuamente.

Diante disso, as narrativas orais e escritas suscitadas no transcorrer da pesquisa são um resgate nos modos de comunicação no cotidiano escolar, em que a(o)s estudantes protagonizam suas histórias. Ainda, podem refletir sobre a diversidade de saberes, o que contribui para a reestruturação das práticas pedagógicas, nas quais passamos a conhecer suas necessidades pela via da experiência narrada em diferentes lógicas sociais, valorizando e estimulando a autonomia, a criatividade e a inventividade. Ceder tempo e espaço para tal ação é um modo de compreender a vida, de valorizar histórias que contribuem para a ampliação do conhecimento e da autonomia dos sujeitos, da valorização de múltiplas experiências.

No entanto, vivemos na era da pós-modernidade, influenciada em demasia pelos modos de produção capitalista, “[...] assentada em dois pilares do paradigma da modernidade – a regulação e emancipação”, conforme destaca Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 50). Nesse tempo em que a tecnologia da informação altera o potencial criativo, pela profusão de redes sociais, jogos eletrônicos, vídeos, aplicativos de serviços, processos e produtos, entre tantos outros atrativos, entendemos que o maior desafio é criar estratégias para mobilizar novas formas de fazer, de ser e de viver, valorizando a narrativa. Isso porque, na era da informação, notícias rápidas e explicativas fizeram-nos perder sua essência. Em contexto semelhante, Benjamin (1987, p. 203), já nos anos 1930, asseverava que “[...] se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio”.

Somamos a esta reflexão os estudos de Santos (2007) sobre as experiências das diferentes localidades, não somente as consolidadas pelo grupo dominante, mas as locais. O argumento do sociólogo é de que “[...] é preciso captar toda a riqueza para não desperdiçar a experiência” (p. 41), buscando construir uma sociedade mais justa, dando sentido a um mundo de múltiplos sentidos, construindo uma concepção de “[...] dignidade humana e consciência humana” (p. 41). É um pensamento

democrático, com o qual exercitamos novas maneiras de produzir conhecimentos pela via da emancipação social.

Tendo como base a perspectiva apresentada, os diálogos realizados com a(o)s docentes na volta à escola encaminham-nos na tessitura com a(o)s estudantes do 6º ano B, com a(o)s quais, em 18 de fevereiro de 2020, realizamos um diagnóstico sobre a temática das relações raciais. Não dialogamos diretamente sobre a temática. Nosso intuito foi conhecer a turma e “senti-la”, a partir da apresentação da trajetória docente da pesquisadora e da área em que esta pesquisa se situa.

A turma possuía 35 estudantes e, nesse dia, 32 estavam em sala. Pudemos observar os movimentos na sala de aula, o interesse que o assunto despertava e as manifestações de caráter mais espontâneo da(o)s estudantes em relação à questão racial. Nossas impressões sobre a turma é que se tratava de um grupo alegre, participativo, falante, como outras turmas de anos finais do Ensino Fundamental.

Durante a conversa, explicamos o que é um diagnóstico e solicitamos a colaboração para responderem ao questionário (APÊNDICE III) elaborado no *Google Forms*, o qual, pela impossibilidade de uso do laboratório de informática da escola, foi gentilmente impresso pela equipe pedagógica⁸. Distribuímos a cada estudante uma cópia do instrumento, que trazia dez perguntas, entre abertas e fechadas. As respostas compuseram as narrativas iniciais dos estudantes, analisadas neste tópico.

Notamos dúvidas em relação às questões sobre auto-identificação, definição de racismo e a que solicitava que fosse apontado algo que a(o)s estudantes desejassem saber sobre a população negra brasileira (respectivamente, 3, 4 e 10 do instrumento). Por se tratar de um diagnóstico, explicamos que não poderíamos responder às dúvidas, para evitar interferência nas respostas. Reforçamos que poderiam se sentir à vontade para registrarem o entendimento que tinham naquele momento acerca das questões apresentadas, pois era justamente isso o mais

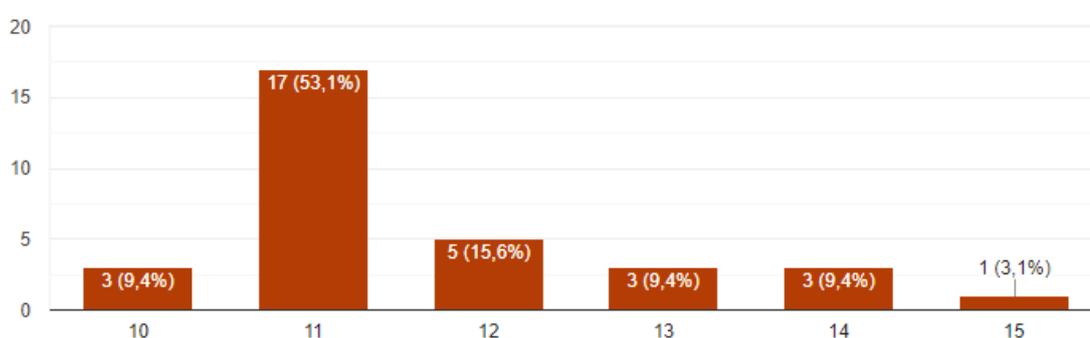
⁸ O município da Serra suspendeu os contratos da(o)s docentes que atuam na Informática Educativa, estando o laboratório, desvinculado das ações pedagógicas da escola.

importante naquela etapa da pesquisa. Trazemos, a seguir, a caracterização da(o)s estudantes e a análise dos dados obtidos com a aplicação do instrumento.

Em relação à faixa etária, o Gráfico 3 revela que, dos 32 estudantes que responderam ao questionário, 12 estão com defasagem escolar⁹. Os dados, portanto, confirmam o quadro de reprovação sobre o qual discorreremos em capítulo anterior.

Gráfico 3 – Faixa etária da(o)s estudantes do 6º B matutino

32 respostas



Fonte: gerado no *Google Forms* a partir das respostas dos estudantes.

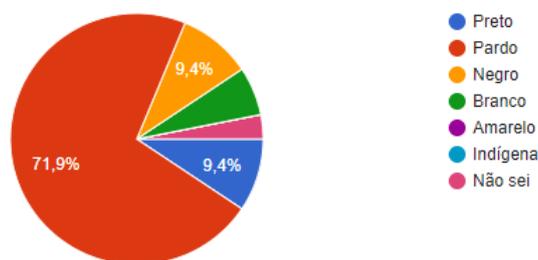
Isso ressalta a necessidade de pensarmos o entrelaçamento da questão racial ao fenômeno da reprovação e consequente defasagem e de como essa relação tem sido tratada pela escola e pela(o)s docentes, o que, entretanto, escapa ao escopo da pesquisa aqui relatada.

No que diz respeito à auto-identificação quanto à cor/raça, as categorias apresentadas no instrumento foram baseadas nas pesquisas do IBGE. Além disso, incluímos a opção negro/negra, entendendo-a como uma categoria política, conforme preconiza o processo de mobilização do Movimento Negro nas lutas por direitos e equidade. As respostas a essa questão estão no Gráfico 4 e ajudam a desvelar o entendimento da(o)s estudantes sobre seus processos de identificação.

⁹ Considerando que a data de corte para que a(o) estudante entre no 6º ano com 11 anos é 30 de março e que a pesquisa foi feita em fevereiro, logo, a(o)s estudantes de idade igual ou superior a 12 anos que aparecem no gráfico já estão em defasagem.

Gráfico 4 – Auto-identificação da(o)s estudantes quanto à raça/cor

32 respostas



Fonte: gerado no *Google Forms* a partir das respostas dos estudantes.

De acordo com o gráfico, 71,9% da(o)s estudantes se declaram parda(o)s. Em dados absolutos, os resultados da declaração foram: um estudante sem declaração, dois branca(o)s, três negra(o)s, três preta(o)s e 23 pardos. Como dito, na turma, surgiram dúvidas em torno dessa questão. Tais dúvidas relacionam-se à compreensão do que é ser negra(o)e preta(o)no Brasil, havendo inclinação para a identificação como pardo, uma vez que, socialmente, esta classificação é mais aceita que aquelas. Diante do resultado, podemos indagar: mas, para os estudantes, o que é ser pardo?

Remetemo-nos à reflexão de Munanga (1990), para quem a auto-identificação é um processo que precisa ser desencadeado, para que tomemos consciência de quem somos, buscando construir outros parâmetros em nossos processos de identificação. Conseqüentemente, isso reforça a importância do trabalho com a(o)s docentes, no sentido de estabelecer esse diálogo na sala de aula e problematizar a questão racial no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, ficou sublinhada a importância de amadurecer os diálogos com a(o)s docentes na rede antirracista, delineando com eles a proposta de trabalharmos a partir de oficinas pedagógicas. Professora(e)s, nessa dinâmica, são provocados a reconhecer a necessidade de repensar suas abordagens didático-pedagógicas, levando em conta a questão racial.

Nessa via, professora(e)s podem contribuir com a construção das identidades negras no ambiente escolar, aspecto que, frequentemente, tem sido deixado à

margem pelas escolas. Quando, a escola toma a direção de minimizar as situações de racismo existentes em seu interior e nos demais âmbitos sociais, contribui para a criação de uma atmosfera menos hostil ao negro. A maior aceitação social da população negra poderá, por conseguinte, estimular a auto-identificação da(o)s estudantes como negra(o) ou preta(o).

O instrumento usado no diagnóstico também solicitou que a(o)s estudantes, a partir de suas experiências de vida, definissem seu entendimento sobre racismo. Eis algumas das respostas apresentadas:

[...] é quando uma pessoa fica com preconceito por causa da cor, provocando o colega negro porque ele é diferente em sua aparência (Estudante 14, 12 anos, sem declaração).

Racimo é quando uma pessoa chama outra pessoa que é negra de macaco e pretinho e essa pessoa negra não gosta, eu também não gostaria, mas todo mundo faz isso (Estudante 06, 12 anos, pardo).

Racismo é odiar uma pessoa pelo seu tom de pele (Estudante 15, 11 anos, parda).

Para mim é quando uma pessoa se acha melhor do que o outro e fica jogando na cara dos outros que é melhor do que ela (Estudante 21, 13 anos, pardo).

É quando você destrata alguém pela sua cor ou jeito (Estudante 16, 11 anos, parda).

Racismo é falar mal de uma pessoa. Ex.: chamar de negro, eu acho que é isso (Estudante 26, 11 anos, parda).

[...] é quando uma pessoa branca fala mal de uma pessoa negra ou chama a pessoa de macaco ou joga banana nela e etc. (Estudante 28, 11 anos, negra).

[...] é quando uma pessoa não gosta da pessoa por causa da cor dela ou porque se acha melhor que a outra por causa da cor (Estudante 30, 11 anos, negra).

O racismo, na minha opinião, é quando começa a zoar as outras pelo tom de pele, cabelo e outros (Estudante 31, 11 anos, parda).

(NARRATIVAS DISCENTES SOBRE O QUE É RACISMO, 18 DE FEVEREIRO DE 2020).

Analisando as narrativas, observamos que, de maneira geral, o racismo é compreendido pelo viés do estereótipo criado para o “negro” com base em características físicas fenotípicas. Chama a atenção o depoimento da estudante

26. A menina parece titubear em relação ao que entende como racismo. Entretanto, mostra compreender que “chamar de negro” é algo negativo. O fato de ela dizer “eu acho que é isso” traduz o quanto a escola tem sido lenta para abordar a questão racial, ainda que a maior parte de seus alunos seja composta por estudantes negra(o)s.

As definições dadas pela(o)s estudantes trazem visões semelhantes, revelando como negra(o)s são socialmente tratados no Brasil. Raça, como propõe o Movimento Negro, é uma construção social, política e cultural e a visão sobre ela é produzida e reproduzida nas relações sociais e de poder, ao longo de um processo histórico. Na análise de Gomes (2005a, p. 48), se tal visão não tivesse esse peso, “[...] as particularidades e características físicas não seriam usadas por nós para identificar quem é negro e quem é branco no Brasil [...]”. A mesma autora acrescenta que

É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as **raças** [...] aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados, a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. Se as coisas ficassem só nesse plano, não teríamos tantos complicadores. O problema é que, nesse mesmo contexto, não deixamos de cair na tentação de hierarquizar as classificações sociais, raciais, de gênero, entre outras [...] vamos aprendendo a tratar as diferenças de forma desigual. E isso, sim, é complicado! (GOMES, 2005a, p. 49, grifo da autora).

Daí decorre a necessidade de construirmos percursos educativos nos quais estejam inseridas estratégias pedagógicas de valorização das culturas e histórias sobre a população negra, como possibilidade de superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo presentes nos *espaçotempos* escolares.

No conjunto das narrativas apresentadas pela(o)s estudantes para explicar o que seria o racismo, encontramos definições que dão pistas de que essas crianças identificam o racismo, entendem a natureza negativa do fenômeno e escrever sobre isso pode ter sido oportunidade de expressar o desejo de falar sobre a questão, o que se reflete, também, no nível de concentração que os estudantes demonstraram durante a discussão que promovemos sobre o assunto.

[...] está em todos os lugares. É julgar as pessoas negras ou de qualquer outra pessoa só pela cor e aparência (Estudante, 11 anos, parda).

Racismo para mim é uma coisa errada, eu não gosto de ver pessoas sofrendo racismo (Estudante 24, 11 anos, pardo).

[...] pra mim é desnecessário porque todos nós somos iguais, mas também diferentes (Estudante, 10 anos, parda).

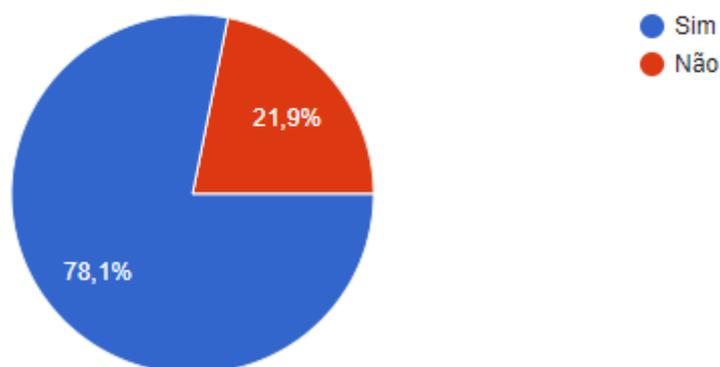
(NARRATIVAS DISCENTES SOBRE O QUE É RACISMO – 18 DE FEVEREIRO DE 2020)

É importante sublinhar que, assim como as relações sociais que se estabelecem entre os sujeitos da escola, os demais *espaçotempos* educativos também são perpassados por preconceitos. Por exemplo, o racismo aparece com os próprios instrumentos de trabalho usados em sala de aula e na escola. Nos mais diferentes materiais didáticos, encontramos “[...] conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos [...]” no que se refere às culturas e histórias dos povos não oriundos do mundo ocidental (MUNANGA, 2005, p. 15). Isso ocorre pois somos produto de um processo histórico que, para ser desfeito, requer nossa compreensão sobre como opera sua lógica, a partir do que podemos agir contra ela.

Considerando que o processo educativo tem potencial para contribuir na luta antirracista, perguntamos a(o)s estudantes se já haviam estudado racismo na escola. O compilado de respostas está no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Estudo do racismo na escola

32 respostas

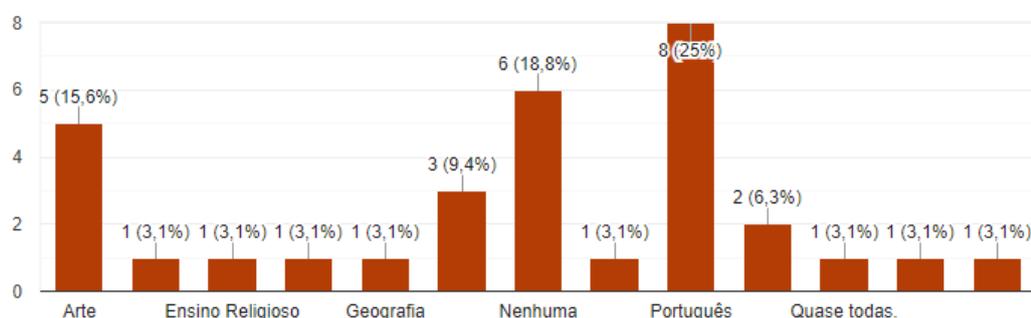


Fonte: gerado no *Google Forms* a partir das respostas dos estudantes.

Logo, a maioria relata que a temática já havia sido estudada. Quando perguntamos em quais áreas a questão racial havia sido discutida, as respostas indicam que esse estudo havia perpassado todas as áreas de conhecimento, apresentando-se em maior destaque em Arte e Língua Portuguesa (Gráfico 6), ainda que, conforme veremos adiante, a professora dessa última área, durante o planejamento da oficina, afirmou não conhecer a abordagem étnico-racial para a Língua Portuguesa, mostrando-se bastante disponível para as atividades da pesquisa aqui relatada.

Gráfico 6 – Áreas de conhecimento que abordam a temática racial

32 respostas



Fonte: gerado no *Google Forms* a partir das respostas dos estudantes.

Tomamos esses resultados como base para o diálogo com a(o)s professora(s), no sentido de ampliar as discussões sobre a temática em áreas nas quais, na ótica da(o)s estudantes, ela havia sido pouco contemplada. Desse modo, a escola pode trabalhar com o que prevê a legislação, no sentido de abordar a questão racial em todas as áreas.

O questionário ainda indagava a(o)s discentes sobre o que haviam aprendido em relação ao racismo. Das respostas obtidas, destacamos as que seguem.

Que nós não devemos colocar apelidos ou falar mal do nosso amigo, porque machuca a pessoa por dentro e o racismo é crime (Estudante 09, 11 anos, parda).

Aprendi que somos todos iguais. Só porque eu sou branca de cabelo liso não significa que eu não posso ser colega de uma menina negra de cabelo cacheado (Estudante 03, 10 anos, parda).

Eu aprendi que racismo é feio e que ninguém deve fazer ou sofrer racismo (Estudante 15, 11 anos, parda).

[...] aprendi que não podemos praticar o racismo e deixar que os outros façam com todos nós (Estudante 31, 11 anos, parda).

Eu não aprendi sobre isso (Estudante 17, 14 anos, pardo).

Que nós não devemos julgar ninguém só pela cor ou aparência, porque somos iguais, mais de uma maneira diferente (Estudante 32, 10 anos, branca).

(NARRATIVAS DISCENTES SOBRE O QUE APRENDERAM SOBRE RACISMO NA ESCOLA, EM 18 DE FEVEREIRO DE 2020)

Os aprendizados sobre racismo estavam relacionados à diferença, ao respeito e à configuração do racismo como ato criminoso. Entretanto, tal como nas definições apresentadas pela(o)s discentes, seus aprendizados também se pautavam na questão do estereótipo, no racismo de cor. O racismo, todavia, vai muito além disso. Gomes (2002) argumenta que articular educação e identidade negra perpassa pela reeducação do olhar pedagógico sobre o negro, sendo a escola, portanto, espaço referenciado de sistematização de conhecimentos, responsável por construir representações positivas sobre o negro. O trabalho sobre a temática racial não se restringe à mera apresentação de situações de racismo presentes na realidade social, política e econômica em que vivemos. Sobretudo, é preciso problematizar tais questões, o que, no argumento de Gomes (2002, p. 46),

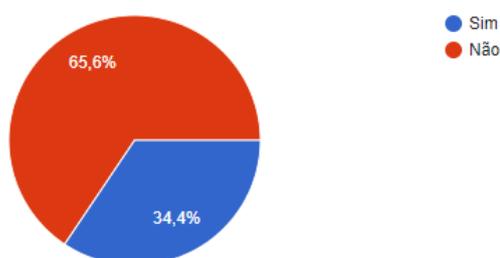
[...] implica descobrir, conhecer e socializar referências africanas recriadas no Brasil e expressas na linguagem, nos costumes, na religião, na arte, na história e nos saberes da nossa sociedade [...] uma estratégia pedagógica que [...] toca de maneira contundente nos processos identitários dos negros e possibilita a construção de representações positivas tanto para estes quanto para os brancos e demais grupos étnicos/raciais.

Nessa direção, o trabalho com a(o)s discentes precisa buscar, a partir do diálogo, o exercício de maior criticidade sobre tais questões, de modo que seja possível identificar como as experiências de racismo se apresentam no seu cotidiano, como podem ser interpretadas por ela(e)s e como podem construir suas estratégias de superação e denúncia de tal prática no ambiente escolar. Talvez, a escola ainda não consiga dialogar sobre as questões raciais com maior ênfase; talvez, por sua complexidade, essa discussão ainda esteja ausente; ou, ainda, talvez o impedimento seja o próprio racismo presente em nós, aprendizes que somos de uma estrutura social que tem nessa prática um dos seus pilares.

As estratégias pedagógicas, tais como as oficinas, as rodas de conversa, além de outras que podem ser pensadas pelo professor a partir do cotidiano com os alunos, são caminhos constitutivos de reelaboração do fazer pedagógico. Essa reelaboração é fundamentalmente necessária, visto que, para a pergunta “Você já sofreu racismo?”, a maioria respondeu que sim (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Sofrimento de racismo pelos estudantes

32 respostas



Fonte: gerado no *Google Forms* a partir das respostas dos estudantes.

Logo, em uma única turma da escola, mais de 65% dos estudantes já foram alvo de racismo, reforçando que a não abordagem sobre esse fenômeno a partir da educação para as relações étnico-raciais só aponta um destino possível: reforçar ainda mais os prejuízos que tal prática provoca nessa(e)s estudantes.

Quando solicitamos que a(o)s estudantes descrevessem como é passar pela experiência de ser vítima do racismo, observamos, nos depoimentos a seguir, manifestações que vão muito além do lamento e da externalização de dor; eles se constituem em revolta e até resignação, frente à visão de que, talvez, a situação não poderá ser modificada.

Foi bom porque eu aprendi (Estudante 02, 12 anos, pardo).

Eu nem liguei (Estudante 05, 12 anos, pardo).

Assustador. É triste, deprecível e horrível (Estudante 12, 13 anos, parda).

Muito triste (Estudante 23, 11 anos, pardo).

Foi um pouco estranho (Estudante 26, 11 anos, parda).

Péssimas. Mas eu sempre respondia estas pessoas (Estudante 31, 11 anos, parda).

(NARRATIVAS DISCENTES SOBRE COMO FOI PASSAR PELA EXPERIÊNCIA DE SOFRER RACISMO – 18 DE FEVEREIRO DE 2020).

É importante sublinhar que, quando contrastamos as respostas dadas a essa questão com as que aparecem nas demais, notamos que, nestas, há questionamento e indagação sobre o porquê da existência do racismo.

Em nossa análise, o trabalho sobre a questão racial precisa ser intensificado com os estudantes até que não haja espaço para o silêncio das vítimas do racismo, até que discorrer a temática e reconhecer os mecanismos que a sustentam passem a fazer parte do cotidiano escolar. Entendemos que esse alcance torna-se possível quando professora(e)s reconheçam as histórias e culturas dos estudantes negra(o)s que constituem a sala de aula nas narrativas das experiências desses sujeitos.

A atuação docente, nessa perspectiva, é pautada pelo reconhecimento de uma sociedade plural, na qual sua ação também movimenta a construção dos processos de identificação de todos e todas, mas, sobretudo, da(o)s estudantes negra(o)s, para que as barreiras a essa experiência existem apenas por terem características físicas socialmente rejeitadas.

Para Munanga (2005), quando a escola e a(o)s docentes agem nessa direção, promovem um resgate da história da comunidade negra, que não interessa apenas aos estudantes de ascendência negra, mas, também e principalmente, aos de ascendência não negra. Isso porque, para o autor, “[...] ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles [brancos] também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos [...]” (MUNANGA, 2005, p. 16).

Pela compreensão da importância do conhecimento das histórias e culturas da população negra brasileira, solicitamos que a(o)s estudantes indicassem o que desejariam conhecer sobre ela, o que gerou uma riqueza de proposições, como constatamos a seguir.

Desejo conhecer as culturas e crenças de cada um deles (Estudante 09, 11 anos, parda).

Porque as pessoas negras sofrem racismo? (Estudante 06, 12 anos, pardo)

Como elas se sentem nessa situação de desespero, depressiva e horripilante. Como elas conseguem superar? (Estudante 12, 13 anos, parda)

Os negros são legais? Tem quantos negros no Brasil? (Estudante 31, 11 anos, parda).

Conhecer um negro rico? Muito difícil, pelo racismo no mundo (Estudante 13, 11 anos, pardo).

Como que eles conseguiram lidar com isso? (Estudante 11, 11 anos, parda).

Como foi que racismo foi diminuindo e o tempo em que os negros pararam de ser escravizados? (Estudante 30, 11 anos, negra)

(NARRATIVAS DISCENTES SOBRE O QUE DESEJAM CONHECER SOBRE A POPULAÇÃO NEGRA BRASILEIRA – 18 DE FEVEREIRO DE 2020).

As indagações apresentadas pelos estudantes confirmam o quanto temos que dialogar sobre a temática na escola, a partir de um viés crítico e construtivo, até porque a intensidade com que o racismo acontece na sociedade brasileira e, mais que isso, o fato de que há toda uma estrutura que legitima tal prática fazem com que, conforme observação de Sant’Ana (2005), quando promovemos o diálogo sobre a temática, sempre há curiosos sobre a origem do racismo e suas diversas formas de manifestação, desde a discriminação racial, o preconceito racial, os estereótipos arraigados ao comportamento de milhões de brasileiros. E também sempre haverá a(o) estudante negra(o) a perguntar: “[...] por que os racistas vivem pegando no pé de todos nós que somos negros? Por quê? [...]” (SANT’ANA, 2005, p. 40). Porque tudo isso a(o) afeta em seus modos de existir e porque as experiências vividas desencadeiam tais indagações, devemos refutar abordagens superficiais no que tange à temática em educação para as relações étnico-raciais.

O diagnóstico realizado com os estudantes possibilitou a compreensão da importância de professora(s) também estarem conscientes sobre como o histórico de negação das populações negras, de suas histórias e culturas, afetam a todos e todas, negra(o)s e não negra(o)s, nos seus processos formativos. Isso forja um imaginário perpassado por representações negativas sobre a população negra, as quais reverberam no trabalho em sala de aula, levando à reprodução da negação

vinculada à(ao)s estudantes negra(o)s, produzindo barreiras à construção de estratégias contra-hegemônicas e de superação do racismo.

5.2 PEDAGOGIAS EMERGENTES NO PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS

Quando propusemos a reflexão sobre a educação decolonial com a comunidade escolar na e com a qual a pesquisa foi realizada na perspectiva de Oliveira (2018, p. 102), fizemos referência a “[...] outras pedagogias além da hegemônica”, entrelaçando a(o)s sujeita(o)s da escola e novas composições nos engendramentos curriculares. Se a escola é espaço de problematização, as “Orientações e ações em educação das relações étnico-raciais” (BRASIL, 2006) nos conduzem no sentido de ampliarmos a rede de diálogo, transformando intenções em realizações pedagógicas. O referido documento argumenta que:

O saber escolar é produto de múltiplas determinações, diálogos, atritos, confronto disciplinares, ou seja, conflitos, tensões e contradições [...] Pensar propostas de implementação da Lei nº 10.639/2003 é focalizar e reagir a estruturas escolares que nos enquadram em modelos por demais rígidos [...] é estarmos abertos ao diálogo, à escuta, à integração de saberes, à ruptura de barreiras, às segmentações disciplinares e estanques (BRASIL, 2006, p. 57).

Ressaltamos que, justamente pelo fato de o sistema educacional se pautar pela linearidade, é preciso pensar outras formas de valorização curricular, em que produzimos saberes escolares por meio de diálogos e trocas, em que as estratégias pedagógicas estejam vinculadas com as experiências da(o)s sujeita(o)s, construindo novas formas de produção de conhecimento.

A opção por inserir as histórias e culturas da população negra no currículo escolar por meio de oficinas pedagógicas foi uma decisão tomada em consenso coletivo, a partir da reunião com as pedagogas e, posteriormente, com a(o)s docentes. O diálogo com estes é fundamental na composição de uma pesquisa-ação que se proponha a trabalhar na via da formação docente e foi estabelecido nos horários destinados ao planejamento.

Entretanto, uma vez que, na rede municipal de ensino da Serra, o planejamento da(o)s professora(s) de cada disciplina se concentra em um único dia da semana (Quadro 2), nossas conversas transcorreram em meio à realização de outras atividades dessa(s) profissionais, tais como correção de exercícios avaliativos e elaboração de materiais didáticos.

Quadro 2 - Dia de planejamento das áreas de conhecimento (Rede Municipal da Serra - ES)

Terça-feira	História e Geografia
Quarta-feira	Arte e Ciências
Quinta-feira	Língua Portuguesa
Sexta-feira	Matemática

Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Serra (ES)

Diante dessa dinâmica, é preciso reconhecer que a rotina escolar, muitas vezes, corrida, pelo extenso volume de trabalho, não possibilita a realização de reuniões frequentes com pedagogas e docentes. Por isso, nosso diálogo ora ocorria com equipe pedagógica, ora com a(o)s docentes de cada área individualmente, ora na sala de aula com os estudantes, sempre com a presença e participação da(o) professor(a).

Logo, é preciso ter ciência de que a própria formatação do sistema educativo não permite a promoção do diálogo sobre a questão racial de maneira mais abrangente, pois caracteriza-se por aspectos burocráticos que aqueles que se empenham na formação de uma rede antirracista precisam vencer. Também por isso, no planejamento e aplicação das oficinas, sentimos a necessidade de organizar um cronograma (Quadro 3), visto que essas duas etapas aconteceram entrelaçadas. Ou seja, planejamos as primeiras oficinas e, em seguida, já as implementávamos com a(o) docente e discentes. Assim que terminava uma oficina, dada a limitação dos momentos em que a(o)s professora(s) estavam disponíveis fora da sala de aula, aproveitávamos para estabelecer diálogo com aquela(s) responsáveis pelas áreas de conhecimento das oficinas que ainda estavam por ser planejadas. Desse modo, as oficinas foram sendo planejadas aos poucos, por área de conhecimento, conforme os *espaçotempos* de planejamento de cada uma.

Quadro 3 - Cronograma das Oficinas em Educação para as Relações Étnico-Raciais

Mestranda: Márcia Araújo Souza Beloti Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Gomes Rufino Andrade		
Dia/Mês	Oficina/proposta	Participantes
18/02/2020	Planejamento com docentes de História e Geografia	Docentes de História e Geografia
27/02/2020	Planejamento com docente de Língua Portuguesa	Docente de Língua Portuguesa
28/02/2020 7:00 às 8:40	OFICINA 1 (História) – Surgimento do homem no continente africano, reinos Africanos (breve apresentação para entendimento da organização dos diferentes povos africanos), continente africano como berço da humanidade e conhecimento, rotas do tráfico negro (usar mapa de rotas).	Estudantes e docente da área
28/02/2020	Planejamento com docente de Matemática	Docente de Matemática
04/03/2020 8:50 às 9:30	OFICINA 2 (Geografia) – Planisfério, reconhecimento do território do continente africano, conceitos de espaço geográfico, paisagem, lugar, história do negro no Brasil e as contribuições da população afro-brasileira.	Estudantes e docente da área
04/03/2020	Planejamento com docente de Ciências	Professora de Ciências Naturais
10/03/2020 7:50 às 9:00	OFICINA 3 (Língua Portuguesa) – O nosso vocabulário – heranças africanas.	Estudantes e docente da área
17/03/2020 (*)	OFICINA 4 (Língua Portuguesa) – Valores civilizatórios afro-brasileiros: panorama geral. Criação de um diálogo com a personagem Tayó, sobre as experiências de vida ou na escola, sobre os valores reconhecidos a partir da personagem – gênero tirinhas – produção escrita.	Estudantes e docente da área
19/03 (*)	OFICINA 5 (todas as áreas de conhecimento) – Relato de experiência de vida (convidada Edilene, Tatiana, Filipe) - Identidade afro-brasileira. Diálogos em roda de conversa: como me reconheço?	Estudantes e docente da área
Março (*)	OFICINA 6 (Ciências Naturais) – Conceito biológico de raças humanas – uma construção social (para fins de dominação e alienação). Caráter de ações educativas de combate ao racismo e a discriminação. Respeito às diferenças e formação cidadã.	Estudantes e docente da área
Março (*)	OFICINA 7 (Matemática) – Jogos africanos (<i>Shisima, Yoté e Tsoro Yematatu</i>), origem do jogo, produção/confecção do jogo, noções básicas de matemática.	Estudantes e docente da área
Abril	Planejamento com docente de Arte (on-line)	Docente de Arte
Abril	OFICINA 8 (Arte) – Abordagem de como a população negra é representada na mídia – questões atuais de racismo.	Estudantes e docente da área

Nota: (*) Atividades interrompidas pela pandemia de Covid-19.

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Nesses diálogos, buscamos saber como a educação para as relações étnico-raciais era tratada em sala de aula, identificando possíveis conexões da temática com o que já está sendo trabalhado com a turma, a partir do entendimento de que a questão racial é constituída por conhecimentos que devem estar presentes nas abordagens pedagógicas em caráter permanente e, quando possível, de forma interdisciplinar, preenchendo possíveis lacunas e fomentando arranjos e possibilidades de diálogos com a(o)s estudantes.

Nosso intuito foi envolver a(o)s docentes de modo a “[...] selecionar, sistematizar, analisar e contextualizar [...]” (BRASIL, 2006, p. 60) conhecimentos históricos, visando a reconstruir as histórias e culturas negadas, preferencialmente, por um viés crítico e problematizador. Assim, a(o) docente não foi vista(o) como mera(o) apresentador(a) de conteúdos, devendo ela(e) mesmo debruçar-se sobre seu processo de auto-identificação, caso contrário, a educação e a(o)s educadora(e)s continuarão a reproduzir a mesma história que já conhecemos. Sabemos, entretanto, da resistência da escola, justificada pelo próprio sistema educativo, que não nos proveu, ao longo dos anos de escolarização, conhecimentos acerca da temática racismo.

Para uma compreensão mais detalhada de como o percurso formativo transcorreu, passamos, a seguir, a discorrer sobre a dinâmica do trabalho com cada docente. Destacamos que as oficinas foram realizadas em duas aulas, cada uma com duração de 50 minutos. Visto que o planejamento e a concretização das oficinas ocorreram de forma concomitante, separando-se por poucos dias, em um segundo momento, também analisamos o trabalho desenvolvido em sala de aula com os estudantes.

5.2.1 Análise III – Diálogos com o corpo docente: o planejamento

Os diálogos para o planejamento das oficinas se iniciaram com o professor de História, no dia 18 de fevereiro. Partimos da identificação, no diálogo inicial realizado com os estudantes, da necessidade de apresentar conhecimentos sobre as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. Dialogamos sobre alguns conceitos que

poderiam compor a oficina, de modo a abrir uma discussão sobre as relações raciais e fomentar um movimento participativo da(o)s discentes. Em conjunto, acordamos que o surgimento do homem no continente africano e sua interconexão com outros continentes seriam tomados como ponto de partida para adentrarmos a história da população negra. Isso possibilitaria aos estudantes fazerem um breve percurso histórico rumo à compreensão e valorização das histórias e culturas negadas.

No mesmo dia, planejamos a oficina com o professor de Geografia, no intuito de conhecer suas abordagens e seus modos de pensar as histórias e culturas negras com a(o)s estudantes. Em consenso, planejamos uma abordagem que partisse da apresentação dos reinos africanos, articulando-os aos conceitos sobre espaço geográfico, paisagem e lugar, que, à época, estavam sendo trabalhados com a turma. A ideia era discorrer sobre os modos de organização, as regiões do continente africano, destacando a contribuição da população negra na formação da sociedade brasileira, valorizando seus modos de fazer, suas culturas e histórias.

Em um segundo dia de planejamento com a(o)s docentes, trabalhamos, em 27 de fevereiro de 2020, com a professora de Língua Portuguesa, discutindo propostas para duas oficinas, das quais apenas uma foi concretizada, em função da paralisação das atividades na escola. Conjuntamente, definimos abordar a contribuição africana no vocabulário na língua portuguesa e os valores civilizatórios afro-brasileiros, a partir do uso do gênero tirinhas.

O reconhecimento e valorização das contribuições do povo negro, em destaque nesse planejamento, nos permitem estudar “[...] palavras de origem africana que são comuns em nosso idioma [...] propiciando um projeto de trabalho com a cultura negra [...]” (BRASIL, 2006, p. 180-181). Por sua vez, Trindade (2010, p. 6), reflete que “[...] ensinar e aprender sobre valores civilizatórios [...] é, sobretudo, promover uma postura pedagógica que privilegie o diálogo e a escuta por meio de uma metodologia de afirmação do patrimônio negro.

Demonstrando muito interesse na proposta, a professora relatou que:

[...] não conhecia os valores civilizatórios, mas gostaria de aprender para poder trabalhar com os estudantes articulando aos conceitos da área. Acho

importante essa reflexão em sala de aula e sobre como podemos incluir essas discussões e fortalecer nossos diálogos (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA – DIÁLOGOS EM 27 DE FEVEREIRO DE 2020).

Assim, mesmo desconhecendo alguns aspectos envolvidos na temática racial, a professora mostrou-se aberta às possibilidades de construirmos as abordagens com a turma, dispondo-se a contribuir à medida que fosse se apropriando dos conceitos, o que, na nossa avaliação, promoveu um planejamento muito produtivo. Além disso, a docente destacou a importância de o trabalho sobre a temática racial ser desenvolvido de forma interdisciplinar, envolvendo a toda(o)s no diálogo sobre as estratégias de ensino a serem utilizadas.

A visão da docente está em consonância com o que preconizam os dispositivos legais, pois, ao ser usada na educação para as relações étnico-raciais, a interdisciplinaridade promove a abertura ao diálogo e a integração dos saberes, rompendo barreiras e segmentações curriculares, para, de fato, contemplar os valores civilizatórios afro-brasileiros (BRASIL, 2006). No entanto, como já enfatizamos, isso esbarra na forma como o sistema de ensino do município da Serra está organizado, visto que, com o planejamento sendo realizado em um único dia, os momentos de compartilhamento entre a(o)s docentes acaba por se restringir aos intervalos do recreio. Por isso, pensar a educação antirracista

[...] impõe mudar a realidade escolar atual por meio de uma intervenção competente e séria. Inovações temáticas e teórico-metodológicas poderão ser implementadas no cotidiano escolar de forma coletiva, gradativa e teoricamente fundamentada [...] (BRASIL, 2006, p. 65).

No dia seguinte (28 de fevereiro de 2020), prosseguimos no planejamento das oficinas, estabelecendo diálogo com o professor de Matemática, que já havia demonstrado interesse no trabalho, pela possibilidade de contemplar os jogos matemáticos africanos. Em sua visão, o trabalho em educação para as relações étnico-raciais pode envolver:

[...] conceitos matemáticos como ângulos, triângulos, formas geométricas planas, retas, ponto diagonal, cálculo lógico [...]. Eu já tive uma experiência assim em outra escola e é muito bom, porque todos se envolvem e desperta muito interesse neles [referindo-se aos estudantes], envolvendo-os no jogo, na regra e, também, nos conhecimentos sobre nossas histórias e culturas [...] (PROFESSOR DE MATEMÁTICA – DIÁLOGOS EM 28 DE FEVEREIRO DE 2020).

A partir disso, selecionamos três jogos para a realização da oficina pedagógica que seria aplicada durante as aulas de Matemática: “*Shisima*”, “*Yoté*” e “*Tsoro Yematatu*”. Trabalhar com os jogos matemáticos possibilita trazer a história e origem da região do jogo e os modos de vida do povo que nela vive, discorrendo sobre como essa cultura influencia a dinâmica de organização da vida. Por se tratar de uma oficina de produção de jogos, o professor sugeriu que fossem usados com a(o)s estudantes materiais como caixas de pizza para base e molde, tampas de refrigerante para os pinos, caixas de papelão para a confecção dos tabuleiros, papel-cartão, régua, pincel atômico, entre outros. Assim, em conformidade com o documento orientador para ações em educação para as relações étnico-raciais, a Matemática pode explorar a geometria, com suas figuras representadas por símbolos das culturas africanas, dentre outras inúmeras possibilidades que nos lançam nessa tessitura.

Na semana seguinte (4 de março de 2020), voltamos à escola para o planejamento com a professora da área de conhecimento de Ciências Naturais. Discorremos sobre a proposta de trabalhar com o conceito biológico de raças humanas, para discutir com a(o)s estudantes que se trata de uma construção social que tem por objetivo classificar grupos étnicos de forma hierarquizada, para efeitos de dominação. Acordamos que o uso da abordagem levaria em conta que o trabalho seria feito com estudantes de 6º ano, requerendo situá-la(o)s sobre como os significados assumidos pelo termo raça acabam por afetar as relações sociais, incluindo as que se estabelecem no ambiente escolar.

Ressaltamos que essa proposição não significa centrar o trabalho no campo teórico, mas visa a apresentar como, historicamente, o racismo se constitui e permeia a dinâmica social. Nesse movimento, o desejo pautou-se em construir com docentes e estudantes uma ação educativa para combatê-lo, a começar pelo ambiente escolar. Isso é importante, pois, muitas vezes, a(o)s estudantes vítimas de práticas racistas encontram uma dupla dificuldade: precisam lidar com os efeitos nefastos que elas produzem e, pela não compreensão de como operam seus mecanismos, enfrentam barreiras para se defender.

Ao trabalharmos no planejamento com a professora de Arte, encontramos uma trilha, pois ela assim relatou:

[...] sempre trabalhei a temática, porque via a realidade de nossos estudantes. A maioria são negros e, muitas vezes, não se reconhecem. Vejo muitos preconceitos nos estudantes. Então, o meu despertar parte dessa compreensão (PROFESSORA DE ARTE – DIÁLOGOS EM 4 DE MARÇO DE 2020).

Nessa área de conhecimento, acordamos ser necessário trabalhar a partir das representações que a mídia veicula sobre a população negra, fomentando com o coletivo de estudantes reflexões sobre os racismos praticados e/ou veiculados pelos meios de comunicação.

Ao longo do planejamento, em uma sala no *Google Classroom*, disponibilizamos à(ao)s docentes envolvidos nas oficinas materiais pedagógicos, legislação específica, documentos normativos, artigos sobre a educação para as relações étnico-raciais, entre outros recursos. Toda(o)s a(o)s docentes que participaram dos planejamentos foram cadastrada(o)s e foram convidada(o)s para acessar esse espaço, que foi utilizado somente para a disponibilização dos materiais, pois entendemos que a carga horária docente é extensa e dificulta o acesso para outras elaborações didáticas.

Destacamos que, durante os diálogos estabelecidos, algumas indagações surgiram por parte da(o)s docentes, tais como: por que falar de racismo com os estudantes? Qual a necessidade de trabalhar questões identitárias a partir das oficinas? Por que a(o)s discentes precisam vivenciar processos de identificação? Refletimos sobre essas questões a partir do viés pedagógico, sublinhando que a educação e a(o)s educadora(e)s cumprem papel fundamental na luta por uma educação antirracista e pela equidade racial na escola. Pontuamos que o trabalho que estava sendo gestado com a escola partiu do reconhecimento de que as práticas racistas estão presentes em seu espaço, pois, sendo ela uma instituição inserida em uma sociedade racista, o racismo adentra seu espaço, perpassa suas ações e as relações que ali são estabelecidas.

Adicionalmente, destacamos que, em função disso, trabalhar a educação para as relações étnico-raciais significa oportunizar que a(o)s discentes conheçam as histórias e culturas da população negra, entendam sobre si mesmos, sobre ser cidadão, sobre seus direitos, identidades e pertencimentos, sobre como lidar com o racismo e suas manifestações no cotidiano das relações. Sublinhamos que, em suma, o trabalho estava sendo proposto para possibilitar que a(o)s estudantes conhecessem histórias, memórias e a ancestralidade da população negra. Frisamos, com base em Munanga (2005), que, mesmo para estudantes não negra(o)s, é fundamental discutir e entender diferenças e igualdades, para pensar o respeito e a dignidade humana.

Não se trata, porém, de uma questão apenas ontológica, mas de educar e educar-se, a partir de uma ação pedagógica necessária no ambiente escolar. Trata-se, em síntese, de dar visibilidade às nossas histórias e culturas, cuja valorização ainda resistimos. Reforçamos que as abordagens pedagógicas utilizadas nas oficinas se configuravam como possibilidade de romper com as ausências de discussão, trazendo um despertar dos estudantes, mas também nosso, como docentes, função em que não devemos estar alheios a um quadro de tamanho aviltamento.

Na nossa imersão no campo, embora, na lida com os processos discriminatórios, não compreendemos reflexos desses processos a ponto de construir conhecimentos de valorização identitária e de afirmação de conhecimentos na negritude. Ainda assim, notamos que há docentes envolvida(o)s com os saberes e fazeres relativos à questão racial, mas há, ainda, outra(o)s tanta(o)s que seguem alheia(o)s à temática, o que reforça a necessidade de ampliar a discussão racial no ambiente escolar. Por outro lado, acreditamos na autonomia da escola e na inventividade dos atores sociais, fundamentais para repensá-la em suas especificidades, em uma composição coletiva que requer compreensão, estudos e direcionamentos.

5.2.2 Análise IV – Diálogos em sala de aula: a aplicação

A aplicação do planejamento das oficinas pedagógicas em sala de aula transcorreu na companhia da(o)s professora(e)s das respectivas áreas de conhecimento. Optamos por não gravar esses momentos, para que os estudantes se sentissem mais à vontade para se manifestarem. Os registros que aqui são destacados foram extraídos de relatórios de campo da pesquisadora e dos diários de campo usados pelas crianças para comporem narrativas sobre o conteúdo de cada momento formativo.

Antes de iniciarmos o relato das três oficinas que foram aplicadas, é importante destacar que, uma vez que, na fase inicial dos diálogos, havíamos constatado como o trabalho em educação para as relações étnico-raciais na escola lócus da pesquisa caminhava muito aquém do necessário para que ela se configure como um espaço de enfrentamento ao racismo – os estudantes faziam perguntas tais como: por que a presença das nomenclaturas “preto” e negro” no questionário? Por que razão se deve estudar a questão racial? Por que uma pesquisadora de cor branca estuda os negros? Esta intervenção interlocutiva elaborada por um estudante nos lançou o reforço do real sentido da rede antirracista pela minha postura [da pesquisadora] em não se situar na própria rede naquele momento. Ao invés de abrir-me a produção deste processo antirracista sinto a necessidade de planejar uma roda de conversa com a(o)s estudantes para tratar a temática “Como me reconheço: processos de identificação afro-brasileira” numa tentativa de proposição do reconhecimento negro entrando na roda. A escolha dessa abordagem deve-se ao fato de que a roda de conversa se associa à circularidade, um modo individual e plural da cultura negra, constituindo-se como fundamento nas manifestações culturais afro-brasileiras (BRASIL, 2006).

[...] Em roda, pressupõem-se que os saberes circulam, que a hierarquia transita e que a visibilidade não se cristaliza. O fluxo, o movimento é invocado e, assim, saberes compartilhados podem constituir novos sentidos e significados, e pertencem a todos e todas (BRASIL, 2006, p. 61).

Convidamos para a roda pessoas que pudessem discorrer sobre seus próprios processos de identificação, a partir de relatos de experiências de vida, para criar um movimento participativo com a(o)s estudantes. Com essas mediações, seria possível

nos aproximarmos, conhecermos e entendermos mais sobre as multiplicidades das vozes da(o)s sujeita(o)s. Na contramão de um sistema educativo que prima pelas ausências e invisibilização da população negra, escutar essas experiências permite ampliar as visões de mundo da(o)s estudantes. Entretanto, pelos impedimentos já apontados, não foi possível concretizar a realização dessa atividade.

Assim, após o diagnóstico, a retomada do trabalho em sala de aula ocorreu com a aplicação da primeira oficina pedagógica, realizada na aula de História, em 28 de fevereiro de 2020. A(O)s estudantes chegaram falantes, alegres, cumprimentando o professor da área e a pesquisadora, uma turma movimentada e espontânea. Nesta oficina, utilizamos apresentação em *slides*, lançando mão de muitas imagens associadas a texto, dando visibilidade às histórias e culturas que, por séculos, vêm sendo distorcidas, manipuladas e invisibilizadas por grupos dominantes de ascendência europeia.

Discutimos sobre o surgimento do homem no continente africano; reinos e impérios africanos e seus modos de organização social, política e administrativa e, ainda, sobre a divisão geográfica desses reinos antes da invasão europeia. Na sequência, discutimos sobre a Conferência de Berlim, apresentando como os colonizadores repartiram o continente africano a partir de seus próprios critérios, visando apenas ao lucro, por meio da exploração das riquezas presentes nesses territórios. A contar pelas feições, esses aspectos pareciam desconhecidos pela maioria dos estudantes.

No diálogo, o professor de História trouxe contribuições e encaminhou reflexões com a turma. No fim da oficina, como em todas as subsequentes, pedimos que a(o)s discentes apresentassem suas impressões sobre o que havia sido trabalhado e discutido. Para tanto, todos os estudantes receberam um diário de campo, no qual também anotariam dúvidas e perguntas que gostariam de fazer sobre a temática, de modo que esses registros se constituíram em importante material para repensarmos as oficinas que ainda estavam por se realizar.

Ao analisarmos como essa primeira oficina transcorreu, notamos que havia na turma escassa compreensão sobre a história da população negra. Logo, havia ali um campo fértil de oportunidades para apresentação de tais conhecimentos. Solicitamos

que a(o)s estudantes registrassem nos diários as respostas para a seguinte pergunta: “Você gostou de estudar sobre o continente africano?” Destacamos algumas de suas anotações:

Eu amei estudar sobre o continente africano e achei muito importante (Estudante 03, 10 anos, parda).

Sim, gostei muito de aprender sobre o continente africano (Estudante 31, 11 anos, parda).

[...] eu amei a história dos africanos e pensar que dele tem a minha origem é muito bom (Estudante 12, 13 anos, parda).

Sim. Todo mundo fala que a África é um lugar muito pobre, mas não é tudo isso que as pessoas falam (Estudante 01, 15 anos, parda).

Eu amei. Eu entendi que a história do continente africano é muito importante, porque fala das nossas origens e isso é incrível (Estudante 15, 11 anos, parda).

Eu amei estudar sobre a África eu amo já a África (Estudante 23, 11 anos, pardo).

Sim, eu gostei muito de estudar sobre o continente africano e pretendo aprender mais e ter muito mais interesse (Estudante 02, 12 anos, pardo).

Sim, com isso eu pude entender a minha origem (Estudante 09, 11 anos, parda).

Eu adorei estudar sobre o continente africano e é muito importante saber que a África é o meu país de origem (Estudante 33, 11 anos).

Eu aprendi que a África é um país rico e cheio de histórias (Estudante 32, 10 anos, branca).

(NARRATIVAS REGISTRADAS NOS DIÁRIOS DE CAMPO DOS ESTUDANTES SOBRE A OFICINA DE HISTÓRIA – 28 DE FEVEREIRO DE 2020)

A análise das narrativas destacadas permite notarmos que a realização da oficina promovendo o encontro da educação para as relações étnico-raciais com a História não se configura como um momento de estudo sobre a história da África. Antes, trata-se de referenciar historicamente nosso percurso, mesmo que apresentado de maneira breve, movimentando o pensamento dos estudantes sobre nossas origens.

Indícios de auto-identificação podem ser notados quando a(o)s estudantes expressam o quanto foi bom saber sobre a origem da África, reconhecendo o quanto ela está arraigada à origem de cada brasileira(o), o que foi possível a partir de uma

abordagem que ressalta elementos positivos de um continente que, de um modo geral, é lembrado apenas como um lugar de mazelas. Destacamos algumas das respostas:

Eu entendi a história que eu queria saber, mas nunca encontrei sobre a África (Estudante 31, 11 anos, parda).

Que muitas coisas não são do jeito que a gente pensa (Estudante 13, 11 anos, pardo).

[...] entendi bastante coisa que eu nem imaginaria, gostei bastante de aprender, achei bastante interessante (Estudante 14, 12 anos, não declarou).

Que os “africanos” não são aquilo que passa na TV, que eles são a força e a vez (Estudante 12, 13 anos, parda).

Entendi que não contaram toda a história da África e é bom aprender coisas novas (Estudante 34, 11 anos).

(NARRATIVAS REGISTRADAS NOS DIÁRIOS DE CAMPO DOS ESTUDANTES SOBRE A OFICINA DE HISTÓRIA – 28 DE FEVEREIRO DE 2020)

As narrativas mostram, portanto, que há uma mudança de percepção em relação ao continente. Reforçam a importância de tomarmos consciência de que é preciso agir a favor de uma política educacional que contemple as referências da população negra, sob pena de continuarmos a reproduzir os racimos na escola.

Solicitamos, ainda, que a(o)s estudantes registraram dúvidas acerca do que discutimos na oficina, o que é importante, no caso da implementação de um trabalho contínuo em educação para as relações étnico-raciais, pois permite ampliar o diálogo e facilita as intervenções em momentos posteriores.

Bom, a minha pergunta é [...] porque nunca se contaram essa história? (Estudante 31, 11 anos, parda)

Como os europeus conseguiram entrar no território africano e como eles conseguiram invadir? (Estudante 12, 13 anos, parda)

Quando iniciou a escravidão e porque eles [os povos africanos] eram desprezados? (Estudante 09, 11 anos, parda)

Porque os negros sofriam tanto só por causa da cor? (Estudante 08, 10 anos, preta)

(NARRATIVAS REGISTRADAS NOS DIÁRIOS DE CAMPO DOS ESTUDANTES SOBRE A OFICINA DE HISTÓRIA – 28 DE FEVEREIRO DE 2020)

Quando analisamos essas narrativas, notamos que a(o)s discentes foram afetada(o)s em seus modos de perceber o outro e a si mesma(o)s. Além disso, suas indagações traduzem uma inquietação perpassada pela compaixão. Esses efeitos podem ser potencializados pela ampliação do processo formativo docente com vistas a criação de estratégias de trabalho com a educação para as relações étnico-raciais. Essa ampliação pode ocorrer, principalmente, por meio do conhecimento de materiais didático-pedagógicos e pelo conhecimento, por parte do corpo docente, a respeito do percurso de lutas e conquistas da população negra, conforme assevera Gomes (2010b).

É importante, ainda, que a(o)s professores conheçam a legislação específica para o tratamento da temática. Essa tomada de consciência docente sobre a questão racial, em síntese, desestigmatiza práticas e a(o)s envolve na criação de novas estratégias e ações na escola. Professora(e)s passam, desse modo, a construir uma educação pensada para a equidade racial, com respeito pela(o)s estudantes e às suas indagações, contribuindo na luta antirracista. A discussão sistemática das relações étnico-raciais e das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras “[...] impulsiona mudanças significativas na escola básica brasileira [...]” (GOMES, 2010a, p. 20), porque não somente propicia a reflexão, mas movimenta a escola no sentido de compreender a importância do trabalho pedagógico na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais.

A oficina de Geografia, realizada em 4 de março, foi um momento no qual resgatamos alguns pontos da oficina de História para discorrer sobre o continente africano, atualmente composto por 54 países, cada qual com suas especificidades. A impressão que tivemos é de que a turma não compreende a organização mundial dos continentes, o que ficou evidenciado com o que disse a estudante 32 (10 anos): “Eu aprendi que a **África é um país** rico e cheio de histórias” (NARRATIVA SOBRE A OFICINA DE HISTÓRIA – DIÁRIO DE CAMPO – 28 DE FEVEREIRO DE 2020, grifo nosso).

Diante disso, levamos para a oficina de Geografia o planisfério, para que a(o)s estudantes pudessem localizar o continente africano, compreendendo-o não como

um país, mas como um conjunto de diversos países, consolidando o conceito de continente. A partir desse entendimento, exploramos, ainda, outros conceitos, tais como: espaço geográfico, paisagem e lugar, utilizando imagens naturais e humanizadas/artificiais dos diferentes países que compõem a África.

Apresentamos a contribuição da população negra africana nas áreas de matemática, medicina, astronomia, arquitetura e engenharia, destacando as tecnologias desenvolvidas por esses povos desde a Antiguidade, nos impérios africanos. Na sequência, discorreremos sobre a contribuição da população negra no contexto brasileiro nas áreas de linguagem, vocabulário, culinária, música, religião, artes marciais, explicando brevemente como as manifestações da cultura africana participam da vida do país e, sobretudo, as dificuldades que essas populações enfrentaram para preservar suas histórias e culturas.

Esse repertório é importante para a compreensão histórica da questão histórico-racial no Brasil. Tal como sublinhamos na descrição e análise da oficina de História, não se trata de estudar apenas os aspectos geográficos do continente africano, mas de entender o contexto de nossas histórias, culminando no que temos hoje em nosso país. Notamos que a questão racial movimentou a turma. Os estudantes faziam questionamentos entre si. Isso porque falar das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras remete-nos a pensar no racismo, e discutir esse fenômeno no ambiente escolar ainda é uma dificuldade. Primeiramente, porque incomoda, depois, porque ficamos frente ao fato de que é necessário assumir uma posição diante dele, agir em relação a ele, o que requer ajudar as pessoas a desconstruir imaginários consolidados em suas consciências.

Na oficina de Geografia, indagamos aos estudantes: “Você sabia que as culturas africanas influenciavam tanto a vida do povo brasileiro?” Das respostas obtidas, destacamos as seguintes:

Sabia sim, pois os africanos são parecidos com os brasileiros (Estudante 14, 12 anos, não declarou).

Eles são geração passada que marca a vida da gente e como a gente é, e eles são a peça fundamental (Estudante 12, 13 anos, parda).

Eu sabia, pois mexe com as nossas mentes (Estudante 02, 12 anos, pardo).

Eu também nem sabia que as culturas africanas influenciavam tanto no Brasil (Estudante 30, 11 anos, negra).

Pra mim é uma honra conhecer a história do continente africano. Eu sabia das influências (Estudante 05, 12 anos, pardo).

Eu não sabia das influências da cultura e história africana no Brasil, mas agora eu sei e estou muito feliz (Estudante 33, 11 anos, não participou do diagnóstico).

(NARRATIVAS REGISTRADAS NOS DIÁRIOS DE CAMPO DOS ESTUDANTES SOBRE A OFICINA DE GEOGRAFIA – 4 DE MARÇO DE 2020).

Se estamos trabalhando com processos de identificação, para que a(o) estudante possa se reconhecer como população negra, é preciso que ela(e) entenda as influências que essa cultura exerce no conjunto da população. As narrativas da(o)s estudantes provocam-nos a pensar nas muitas estratégias possíveis para o desenvolvimento de ações na escola, ainda mais quando um elevado percentual de estudantes é formado por negra(o)s.

Gomes (2017) pontua que as ausências e invisibilizações em relação às histórias e culturas da população negra não ocorrem por acaso e questioná-las pode ser um caminho para promover mudanças nesse quadro. Então, o pensar educativo para as oficinas em educação para as relações étnico-raciais na escola lócus da pesquisa teve como parâmetro modos de produzir conhecimento que contribuíssem para a tomada de consciência de que a não existência se produz de diferentes maneiras e, especificamente na escola, ela ocorre quando invisibilizamos nossas histórias, profundamente atreladas às histórias e culturas das populações negras.

Quando afirmamos que a escola necessita buscar novos parâmetros de atuação, é no sentido de conhecer as realidades, buscando um horizonte de possibilidades (GOMES, 2017). Isso nos permite construir outros mundos possíveis, compreendendo que é partir de nossas experiências sociais que as mudanças são construídas. O elemento fundamental, conforme Gomes (2017, p. 42), “[...] é a consciência antecipatória e o inconformismo ante uma carência [...]”, a qual ficou bastante explicitada na experiência que aqui relatamos.

O tempo de campo, de análises, de trocas com docentes e estudantes para a realização das oficinas objetivou, a princípio, a criação de mecanismos e estratégias com os quais a(o)s professora(e)s pudessem conhecer o que foi produzido ao longo dos anos sobre a temática e utilizar esse arcabouço produtivo no cotidiano escolar, levando para a sala de aula as várias Áfricas invisibilizadas, tencionando as práticas pedagógicas e refletindo sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar.

A experiência caracterizou-se como um interessante movimento do ponto de vista de reconhecimentos das negritudes. Isso porque, a partir das rodas de conversa em sala de aula podemos sentir como se dá o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais na escola e como a(o)s estudantes interpretavam essas abordagens. Vimos olhares curiosos, atentos e até surpresos com o que estava sendo apresentado para a discussão.

O modo como as oficinas foram pensadas com a(os) docentes permitiu criar uma interconexão entre estes e a(o)s discentes, valorizando o que já estava sendo trabalhado com a turma quando as oficinas se iniciaram. A proposta, antes prescritiva, pautou-se em uma cosmovisão de conhecimentos em roda, sobretudo, na construção conjunta de outras elaborações pedagógicas para criar ações em educação para as relações étnico-raciais na escola.

Com inspiração no Movimento Negro, assumimos que a educação para as relações étnico-raciais se constitui em um movimento político. A experiência permitiu notar que o trabalho na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais na escola ainda se apresenta como um contexto de tensões e limites. Aponta, assim, a necessidade de renovar práticas e ampliar o repertório docente para o ensino e aprendizagem da história afro-brasileira e seu universo simbólico, em consonância com a legislação vigente.

Na nossa análise, a pedagogia das ausências e emergências, como um procedimento teórico-metodológico, fez emergir não somente o movimento da rede antirracista em si, mas, sobretudo, reflexões curriculares, mesmo diante dos desafios. No processo de fortalecimento da rede, a instituição escolar ainda tem caminhos a serem trilhados, devendo, especialmente, atuar no sentido de ampliar o

nível de reflexão da(o)s docentes, construindo possibilidades de agir criticamente sobre os materiais didáticos que chegam à escola e sobre as produções realizadas em seu próprio âmbito (BRASIL, 2006).

No dia 10 de março de 2020, realizamos a oficina de Língua Portuguesa. Utilizamos o material “A cor da cultura” (BRANDÃO, 2004) para discorrer sobre a influência da cultura africana na linguagem, projetando palavras e seus significados com o uso de *data show*. Nossa intenção foi provocar os estudantes sobre a linguagem que utilizamos no cotidiano, cuja origem, muitas vezes, desconhecemos. Conhecer essa origem é uma maneira de reconhecer e valorizar a cultura negra, entendendo-a como parte de nosso cotidiano e presente em nossas vidas e ações. Além disso, permite a compreensão de que a língua é viva e dinâmica e está relacionada com nossa vida, nossos modos de pensar e agir.

Como são muitas palavras, selecionamos algumas para que nos dissessem se conheciam seu significado e origem. Tivemos o cuidado de levar para a sala palavras mais conhecidas, mais complexas, e, também menos conhecidas. No geral, os estudantes participaram da oficina, trouxeram exemplos, experiências e se envolveram bastante. Um estudante, no entanto, sentindo-se incomodado, reclama, em tom pejorativo, que o que estava sendo apresentado é “macumba”. Em alguns momentos, notamos que ele chama os colegas de “preto”, e diz que é brincadeira. Este episódio foi propício para outras mediações implicando a questão racial. Trouxemos a questão do racismo para discutir com a turma, sublinhando que as atitudes do estudante em questão não eram brincadeiras e precisávamos entender que o que ele fazia se caracterizava como atitude racista. Ao mesmo tempo, reforçamos sobre as diferenças existentes na sala de aula, de modo que não poderíamos aceitar que ele inferiorizasse as pessoas por causa da cor da pele. Explicitamos que nosso papel na escola está na contramão dessas atitudes, porque trabalhamos para construir uma compreensão, por parte da(o)s estudantes, sobre os racismos que ocorrem na escola e que, equivocadamente, ao invés de reprimí-las, banalizamos as práticas racistas. Nesse momento, fez-se um silêncio na turma, uma pausa para reflexão. O que relatamos reforça o que temos pontuado: como tem sido desafiador trabalhar relações raciais na escola!

Embora o ocorrido tenha sido uma oportunidade para promovermos importante reflexão com a turma, considerando que nosso tempo da oficina é curto, não conseguimos realizar os registros nos diários da(o)s estudantes.

A realização das oficinas foi interrompida pela paralisação das aulas na rede municipal de ensino da Serra (ES), foram realizadas até onde elas puderam ser implementadas, sendo possível afirmarmos que o trabalho voltado para a tessitura da rede antirracista foi construído dentro das possibilidades deste tempo vivido. Compreendemos que este trabalho deve ser continuado e permanente estando presente no ambiente escolar nas mais diferentes formas de se pensar uma educação pautada na diversidade. Mais ainda, que a rede de ensino da Serra e escolas precisam se debruçar na formação de com educadores comprometidos e conscientes sobre a importância da valorização das culturas e histórias negras.

6 PALAVRAS FINAIS

Mesmo com todo o tumulto que atravessou o desenvolvimento da pesquisa, realizada durante a pandemia, com base na intencionalidade, na realização e legitimidade de nossas ações, afirmamos que caminhos são possíveis. Debruçamo-nos em construir coletivamente possibilidades de acesso ao conhecimento das histórias e culturas da população negra, invisibilizadas ao longo do processo histórico, desde a colonização brasileira, o que se reflete no currículo escolar, pelos mecanismos ideológicos. Infelizmente, esses mecanismos são reproduzidos por nós, que atuamos em diferentes frentes na escola.

Nesse âmbito, a proposta da pesquisa ousou a construção de uma rede antirracista, baseada no conceito da rede. Essa proposta foi delineada ainda no início do percurso, quando o planejamento foi construído como uma imposição prescritiva. Em seguida, ao estar com os estudantes e questioná-los sobre as questões raciais, no sentido de entender se desejavam ampliar seu conhecimento sobre a temática, a prescrição inviabilizou o próprio processo de criação da rede antirracista, por lançá-los fora dela.

Esse reconhecimento se constituiu a partir das análises e perguntas-respostas fechadas, propagando exposições estanques obtidas com o grupo pesquisado. Se o tempo fosse propício, teríamos compreendido que as respostas das crianças não incluíam as suas próprias histórias, possivelmente porque os participantes da pesquisa foram envolvidos em uma reflexão a partir de uma lógica baseada em questões fechadas. No tempo, aprisionamo-nos no modo disciplinar da produção acadêmica, perpetuando armadilhas, em vez de uma rede. No transcorrer da pesquisa, a pesquisadora compreendeu que uma análise mais apurada da construção de uma rede antirracista requer o reconhecimento do outro na constituição e no sentido do que se quer construir.

Em virtude da pandemia, lançamo-nos a uma análise reflexiva de todo o percurso, compreendendo que, na ocasião, incorporamos uma postura que caracteriza uma pesquisa diagnóstica. Esse despertar reverberou novas composições de sentido à

pesquisa. Porém, o distanciamento social, foi impeditivo para refazer os passos da rede antirracista, compreendida como uma construção coletiva.

Sobre a questão do ensino e de ações docentes voltadas para uma educação antirracista, pudemos verificar que o campo de estudo em educação das relações étnico-raciais, além de vasto, torna-se limitado no sentido do acesso aos que estão diretamente envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Muitos profissionais com quem tivemos a oportunidade de dialogar e trocar experiências carecem de aprofundamento teórico, epistemológico e didático-pedagógico, bem como os dispositivos legais que amparam nosso estudo e pesquisa no campo das relações étnico-raciais.

Logo, passamos a refletir sobre o fato de que ampliar as tessituras em rede implica ampliarmos, também, nossos referenciais epistemológicos. Por isso, construir uma rede antirracista é tecer uma grande rede com sujeitos sociais presentes na escola, na formação, no cotidiano escolar, nas salas de aula, nas ações e, para além, compreendermos que o racismo presente na sociedade é uma questão que afeta a todas e todos nas suas diferentes formas de manifestação. Por isso, somos responsáveis pelo seu rompimento.

Por essa via de análise, sublinhamos que se o racismo em outrora foi concebido a partir do paradigma fundado na concepção de raça, elaborada e reelaborada pela cientificidade e racionalidade dominante, do mesmo modo, a raça é reinventada a partir da tomada de consciência da população negra, que, pelos diferentes movimentos sociais, passa a entendê-la como uma construção social, sendo ressignificada no campo político e nas relações de poder.

O movimento formativo realizado na escola com os sujeitos desta pesquisa possibilitou que adentrássemos em diálogos que nos permitiram construir e compartilhar novas experiências. O desmembramento do processo de pesquisa serviu para analisarmos quais procedimentos são utilizados pela escola no engajamento de uma educação para a equidade.

No congregado de ações pensadas nesta dissertação, nosso foco situou-se no campo de formação de professora(e)s, em diálogos cotidianos de elaboração de propostas pedagógicas voltadas para a valorização das histórias e culturas da população negra, replicadas em diálogos mais amplos com os estudantes.

Concluimos que existe uma lacuna a ser preenchida quanto às abordagens didático-pedagógicas. Isso porque, por mais que os docentes apresentem alguns caminhos didáticos que perfazem rumo à educação das relações étnico-raciais, observadas nos diálogos formativos e nos planejamentos, os relatos discentes encaminham-nos para outras reflexões: ainda se fazem necessárias abordagens mais contundentes sobre tal temática.

No percurso formativo, o currículo escolar foi entendido como mola-mestra no processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem de docentes e discentes. A partir de proposta delineada, desencadeamos o processo de sensibilização nos discentes no exercício de seus saberes e fazeres. Ao mesmo tempo, isso possibilitou articular a proposta educativa para favorecer não somente a construção do conhecimento, mas, em especial, “[...] a elaboração de conceitos mais complexos e amplos, contribuindo para a formação, fortalecimento e positividade da autoestima de nossas crianças e jovens” (BRASIL, 2006, p. 56).

Portanto, pensar uma rede antirracista pela via da escola é, sobretudo, conduzir uma investigação que busque romper barreiras e criar portas para o diálogo com a(o)s sujeita(o)s da escola. Esse movimento abarcou a comunidade escolar em uma rede de diálogos construída a partir das experiências vivenciadas em sala de aula, nos planejamentos e momentos em que foi possível articular o trabalho. Esta foi a propositividade: provocar a reflexão individual e coletiva da comunidade escolar, o início de um caminho de produção de conhecimentos para uma prática antirracista na escola.

No percurso formativo, compreendemos que os docentes são concebidos como agentes de mudanças, porque podem rever, renovar e ampliar, individual e coletivamente, seu compromisso político com os processos de ensino e aprendizagem. Esses atores foram provocados à retomada de consciência sobre a

necessidade de um trabalho pedagógico que contemplasse a temática das relações raciais no contexto escolar.

Mesmo com os numerosos desafios trazidos pelo contexto pandêmico, compreendemos que, a partir da colaboração de todas e todos que estiveram compondo conosco, a pesquisa trouxe contribuições, pois mudanças são iniciadas a partir dos movimentos propositivos. Nesse escopo reflexivo, lançamo-nos a prosseguir no amadurecimento deste trabalho em sala de aula, para retornar ao campo em nova investigação científica, visando a uma análise de compreensão das histórias desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda G. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. 1-18, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-s141324782017227147.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, Nilda. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 77-93.

ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. **A educação na comunidade de Monte Alegre – ES em suas práticas de construção da cultura popular negra**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. Práticas educacionais inclusivas e a formação de professores: contribuições do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFES. In: BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa et al. (Orgs.). **Africanidade(s) e afrodescendência(s): perspectivas para a formação de professores**. Vitória: Edufes, 2013. p. 25-40.

ANDRADE. Patrícia Gomes Rufino. **A educação no quilombo e os saberes do quilombo na escola**. Curitiba: Appris, 2018.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARROS, Miguel de. Tecer redes à procura de um novo mapeamento cognitivo contrarracista. In: OLIVA, Anderson Ribeiro et al. (Orgs.). **Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 7-11.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. v. 1. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, Ana Paula. (Coord.). **Saberes e fazeres: modos de interagir – a cor da cultura**. v. 3. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação: construindo o sistema nacional articulado de Educação – o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias – documento-base**. Brasília: Ministério da Educação, 2010a.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março, de 1824**. Manda observar a Constituição Política do Imperio, oferecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 6 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro de 1954.** Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. **Indicadores da qualidade na educação:** relações raciais na escola. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm>. Acesso em: 23 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 5 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010b.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso em: 5 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888.** Declara e sanciona a extinção da escravidão no Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 5 abr. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 nov. 2018.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a02n121.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

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

CAVALLEIRO, Eliane. Valores civilizatórios: dimensões históricas para uma educação anti-racista. In: BRASIL. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 13-26.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: Edufu, 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer nº 3, de 10 de março de 2004a**. Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado2635/>>. Acesso em: 5 abr. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004b**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2019.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, Jeruse. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 49-62.

EDUCAÇÃO e Constituinte: Carta de Goiânia revisitada. **Educação e Sociedade**, v. 39, n. 145, p. 811-816, out-dez. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v39n145/1678-4626-es-39-145-811.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria Estadual de Educação. **Censo Escolar**. 2019. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/sinopse-estatistica-2>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

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

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. **Vozes negras na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, 2005a. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC, 2012a. p. 19-33.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria**, p. 38-47, 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296>>. Acesso em: 2 mar. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, 2005b. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022003000100012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 14 abr. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-Raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. In: BRANDÃO, Ana Paula. (Coord.). **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. v. 4. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010a. p. 19-25.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012b. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e Sociedade**, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012c. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602013000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 abr. 2019.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). **Tempo Social**, v. 13, n. 2, p. 121-142, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702001000200007&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 4 ago. 2019.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Raça e estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos – Cebrap**, n. 54, p. 147-156, jul. 1999.

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgrafia**, ano 9, n. 17, p. 19-45, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13531/0>>. Acesso em: 2 fev. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2015.

HALL, Stuart. Que “negro” é esse na cultura popular negra? In: SOVIK, Liv. (Org.). **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013. p. 372-388.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz T.; WOODWARD, Kathryn; HALL, Stuart. (Orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

IBGE. **Censo demográfico**. 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 6 fev. 2020.

IBGE. **Estimativas da população**. 2020. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. **Limites e regionalizações: divisão regional do Espírito Santo – microrregiões de planejamento**. Disponível em:

<<http://www.ijsn.es.gov.br/mapas/mapas/cat19/preview/2645.jpg>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

IPEA. **Atlas da violência**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/9/atlas-2018>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

LIMA, Mônica. Como os tantãs na floresta: reflexões sobre o ensino de História da África e dos africanos no Brasil. In: BRANDÃO, Ana Paula. (Coord.). **Saberes e fazeres: modos de ver**. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. p. 40-49.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 51-66, jan./abr. 2004a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142004000100005>. Acesso em: 22 jun. 2019.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 15-20.

MUNANGA, Kabengele. Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. **Revista de Antropologia**, n. 33, p. 109-117, 1990. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111217/109498>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, p. 6-14, jul./out. 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**, 2004b.

OLIVA, Anderson Ribeiro et al. (Orgs.). **Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GERALDI, João Wanderley. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de et al. (Orgs.). In: **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: Faperj, 2010. p. 13-28.

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, abr. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Educação e militância decolonial**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

PEREIRA, Amauri Mendes. **África**: para abandonar estereótipos e distorções. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

RAÇA. In: **Michaelis**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ra%C3%A7a/>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

SANT'ANA, Antonio Olimpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 39-67.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006a. p. 279-316.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 8a. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010a. p. 23-71.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010b. p. 445-486.

SANTOS, Milton. **O espaço da cidadania e outras reflexões**: v. 3. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011. (O Pensamento Político Brasileiro)

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Apresentação. In: FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007. p. 11-23.

SERRA (Município). **A educação na Serra**. 2019. Disponível em: <<http://www.serra.es.gov.br/site/pagina/a-educacao-na-serra>>. Acesso em: 6 fev. 2020.

SERRA (Município). **Lei nº 4.432, de 4 de novembro de 2015**. Aprova o Plano Municipal da Educação da Serra e dá outras providências. Disponível em: <<http://legis.serra.es.gov.br/normas/images/leis/html/L44322015.html>>. Acesso em março de 2020.

SERRA (Município). **Orientação curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental**: articulando saberes, tecendo diálogos Serra: Secretaria Municipal de Educação, 2008.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 147-165, jan./jun. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a11v29n1.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2020.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Percurso Metodológico. In: BRANDÃO, Ana Paula. (Coord.). **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres. v. 4. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 13-18.

APÊNDICE I – Cronograma Curso de Formação e Pesquisa em Educação das Relações Étnico-Raciais

Módulos	Atividades	Professor(a)	Data	Horário	Local
Módulo 1 Contextualização da questão Racial - Conceitos e Histórico	Mesa de Abertura Seminário de Abertura	Coordenação do Curso	15 de abril	14h às 18h	Auditório MP
	Aula1 – O Racismo no Mundo e no Brasil.	Professora 1	23 de abril	18h às 22h	Sala 32 IC-IV Ufes
	Plataforma	Atividades da aula 1	30 de abril	—	—
	Aula 2 – O Movimento Negro no Brasil e a Luta Anti-racista.	Professor 2	7 de maio	18h às 22h	Sala 32 IC-IV Ufes
	Oficina 1 – Religião de Matriz Africana	Professor 3	11 de maio (sábado)	8h às 12h	Sala 32 IC-IV Ufes
	Plataforma	Atividades da aula 2	14 de maio	—	—
	Orientação de Projeto	Mestrandas	18 de maio	8h às 12h	Sala 10 IC-IV Ufes
Módulo 2 Quem é o negro no Brasil	Aula 1- Cultura, Estética, Literatura Afro-Brasileira	Professora 4	21 de maio	18h às 22h	Sala 32 IC-IV Ufes
	Plataforma	Atividades da aula 1	28 de maio	—	—
	Aula 2 – Juventudes e Mulheres negras	Professora 5	04 de junho	18h às 22h	Sala 32 IC-IV Ufes
	Aula de Campo (Comunidade Tradicional de Matriz Africana)	Professora 6	08 de junho (Sábado)	Durante o dia	Externo
	Plataforma	Atividade da aula 2	11 de junho	—	—
	Orientação de Projeto	Mestrandas	15 de junho	8h às 12h	Sala 10 IC-IV Ufes
Módulo 3 Lei 10.639/2003	Aula 1 – Políticas Brasil.	Professora 7	18 de junho	18h às 22h	Sala 32 IC-IV
	Plataforma	Atividade da aula 1	25 de junho	—	—
	Oficina 2 – Cultura Afro-Brasileira	Professora 4	29 de junho (sábado)	8h às 12h	Sala 32 IC-IV Ufes
	Aula 2 - A Política de Cotas Raciais no Brasil	Professora 8	02 de julho	18h às 22h	Sala 32 IC-IV Ufes
	Ações pedagógicas	Mestrandas	Ao longo do curso	—	<i>In loco</i>
	Estudos e Produção de textos	Mestrandas	Ao longo do curso	—	—
	Seminário de Encerramento	Coordenação do Curso	09 de julho	14h às 18h	Auditório MPES

Cronograma elaborado pelas pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação participantes da proposta formativa do Curso de Formação e Pesquisa em Educação das Relações Étnico-Raciais promovido pelo Neab-Ufes (2019)

APÊNDICE II – Formulário Equipe Pedagógica

12/05/2020

Relações Étnico-Raciais: como a escola aborda a temática?

Relações Étnico-Raciais: como a escola aborda a temática?

Prezada Pedagoga, que nossos diálogos sejam enriquecedores ao longo desse processo formativo.

Gostaríamos que respondesse as questões relacionadas à educação das relações étnico-raciais e como a escola tem incluído no currículo escolar a história e culturas da população negra brasileira.

Contamos com sua participação para que possamos promover a equidade racial no ambiente escolar.

Mestranda: Márcia Araújo Souza Beloti

Orientadora: Profª Drª Patrícia Gomes Rufino Andrade

Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação

Universidade Federal do Espírito Santo

***Obrigatório**

1. 1 - O que é racismo para você? *

2. 2 - Existe racismo na EMEF Irmã Cleusa? *

12/05/2020

Relações Etnico-Raciais: como a escola aborda a temática?

3. 3 - Qual tem sido a ação da escola diante de uma atitude racista? (considere estudantes e docentes) *

4. 4 - Como a escola tem incluído no currículo escolar a história e culturas da população negra? *

5. 5 - No acompanhamento pedagógico aos docentes, quais são as abordagens sobre a questão racial/racismo apresentadas por eles/elas dialogando com seus conteúdos escolares? *

5. 5 - No acompanhamento pedagógico aos docentes, quais são as abordagens sobre a questão racial/racismo apresentadas por eles/elas dialogando com seus conteúdos escolares? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE III – Formulário Diagnóstico dos Estudantes

17/02/2020	Diálogos Iniciais com Estudantes EMEF Irmã Cleusa
<h3>Diálogos Iniciais com Estudantes EMEF Irmã Cleusa</h3>	
<p>Olá, prezado/a estudante. Organizamos este formulário com algumas questões para que possamos iniciar nosso diálogo sobre Educação das Relações Étnico-Raciais. Gostaríamos que você respondesse as perguntas e nos apresentasse de maneira breve o que você entende sobre esse tema. Sinta-se à vontade para responder às questões. Após o formulário preenchido você deverá clicar em ENVIAR para que possamos receber suas respostas.</p>	
<p>Márcia Beloti - Mestranda do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação - UFES Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Orientadora: Profª Drª Patrícia Gomes Rufino Andrade *Obrigatório</p>	
<p>1. 1 - Nome do estudante *</p> <p>_____</p>	
<p>2. 2 - Idade do estudante *</p> <p>_____</p>	
<p>3. 3 - Como você se identifica em sua raça/cor? *</p> <p><i>Marcar apenas uma oval.</i></p> <p><input type="radio"/> Preto</p> <p><input type="radio"/> Pardo</p> <p><input type="radio"/> Negro</p> <p><input type="radio"/> Branco</p> <p><input type="radio"/> Amarelo</p> <p><input type="radio"/> Indígena</p> <p><input type="radio"/> Não sei</p>	
<p>4. 4 - O que é racismo? *</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>5. 5 - Você já estudou sobre racismo na escola? *</p> <p><i>Marcar apenas uma oval.</i></p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p>	
<p>6. 6- Em qual disciplina? *</p> <p>_____</p>	

7. 7 - O que você aprendeu? *

8. 8 - Você já sofreu racismo? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

17/02/2020

Diálogos Iniciais com Estudantes EMEF Imã Cleusa

9. 9 - Como foi passar por essa experiência? *

10. 10 - Agora, quero que você me pergunte sobre o que deseja conhecer sobre a população negra brasileira. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO I – Protocolo de Pesquisa Acadêmica – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE-UFES)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS



OFÍCIO. Nº 11/2019- NEAB/UFES

Vitória, 01 de junho de 2019.

Assunto: Protocolo de Pesquisa Acadêmica – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE-UFES)

Da Coordenação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Prezado Secretário Municipal de Educação, Prof. Gelson Silva Junquillo,

O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Espírito Santo, vem por meio deste Ofício, solicitar à esta Secretaria de Educação a inserção da pesquisadora **MÁRCIA ARAÚJO SOUZA BELOTI** na EMEF XXXX, no turno matutino, especificamente com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, para realização de pesquisa acadêmica intitulada como **“CULTURAS EDUCACIONAIS E LIDERANÇAS JUVENIS: INTERCAMBIANDO EXPERIÊNCIAS POR MEIO DE NARRATIVAS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES”**, no âmbito do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), sob a orientação da Professora **Dr.ª PATRÍCIA GOMES RUFINO ANDRADE**.

A pesquisa trilha por uma investigação no campo dos estudos afro-brasileiros, buscando compreender os modos como se constroem relações identitárias de pertencimento dos adolescentes serranos.

A opção metodológica para realização desta pesquisa caminha pela abordagem qualitativa que propõe pesquisa participante com os adolescentes em seus contextos escolares, envolvendo em alguns momentos a participação/acompanhamento de professores, pedagogos e da própria direção da escola que será nossa parceira. . A proposta é interfocar humanidades educativas, na reflexão dos sujeitos na ação dos seus saberes e fazeres.

Pretendemos apresentar as discussões parciais no coletivo da escola, bem como trazer o corpo docente neste processo formativo.

Atenciosamente.

Prof.ª Dr.ª Patrícia Gomes Rufino Andrade
Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

ANEXO II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Gestão Escolar



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO GESTÃO ESCOLAR

Eu _____, CPF _____, RG _____ depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora MÁRCIA ARAÚJO SOUZA BELOTI com orientação da Professora Dr^a PATRÍCIA GOMES RUFINO ANDRADE na pesquisa intitulada “**Culturas Educacionais e Lideranças Juvenis: intercambiando Experiências por Meio das Narrativas Adolescentes**” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e imagens e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Serra, _____ de _____ de 2019.

Pesquisador responsável pelo projeto

Sujeito da Pesquisa

Responsável Legal (Caso o sujeito seja menor de idade)

ANEXO III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Gestão Pedagógica



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE GESTÃO PEDAGÓGICA

Pelo presente termo, eu, _____, (nacionalidade) _____, (estado civil) _____ (profissão) _____, residente à Rua _____, nº _____, na cidade de _____,

AUTORIZO o uso de minha imagem em fotos ou filme e meu depoimento, e também minha inserção em plataforma digital – Google Sala de Aula (*Classroom*), para participação e recebimento de materiais sobre a pesquisa e envolvimento nos diálogos produzidos no percurso formativo. As autorizações são para fins científicos e de estudos em favor da pesquisadora **MÁRCIA ARAÚJO SOUZA BELOTI sob a orientação da Professora Dr^a PATRÍCIA GOMES RUFINO ANDRADE** do **Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação – PPGMPE da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES**, ambas vinculadas ao **Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB-UFES**.

A pesquisa tem por objetivo desenvolver práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais, envolvendo múltiplas ações na escola, fomentando estratégias de implementação da Lei Nº 10.639, sancionada em 2003. A inclusão das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras no curricular tem como pilar formativo o reconhecimento e a valorização da contribuição da população negra na construção da sociedade brasileira.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e depoimentos acima mencionados em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) home page; (II) cartazes; (III) divulgação em geral. 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 à minha imagem ou a qualquer outro.

Endereço de Gmail: _____

Contato Telefônico: _____

Serra, ____ de _____ de 2020.

Pesquisadora Responsável

Assinatura Pedagoga

ANEXO IV – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Docentes



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PROFESSORES E PROFESSORAS

Pelo presente termo, eu, _____, (nacionalidade) _____, (estado civil) _____ (profissão) _____, RG _____, CPF _____ residente à Rua _____, nº _____, na cidade de _____, **AUTORIZO** o uso de minha imagem em fotos ou filme e meu

depoimento, e também minha inserção em plataforma digital – Google Sala de Aula (*Classroom*), para participação e recebimento de materiais sobre a pesquisa e envolvimento nos diálogos produzidos no percurso formativo. As autorizações são para fins científicos e de estudos em favor da pesquisadora **MÁRCIA ARAÚJO SOUZA BELOTI sob a orientação da Professora Dr^a PATRÍCIA GOMES RUFINO ANDRADE** do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação - PPGMPEda Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, ambas vinculadas ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB-UFES.

A pesquisa tem por objetivo desenvolver práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais, envolvendo múltiplas ações na escola, fomentando estratégias de implementação da Lei Nº 10.639, sancionada em 2003. A inclusão das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras no curricular tem como pilar formativo o reconhecimento e a valorização da contribuição da população negra na construção da sociedade brasileira.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e depoimentos acima mencionados em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) home page; (II) cartazes; (III) divulgação em geral. 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 à minha imagem ou a qualquer outro.

Endereço de Gmail: _____

Contato Telefônico: _____

Serra, ____ de _____ de 2020.

Pesquisadora Responsável

Assinatura do Professor/Professora

ANEXO V – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Coordenadores de Turno



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

TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE COORDENADORES DE TURNO

Pelo presente termo, eu, _____, (nacionalidade) _____, (estado civil) _____ (profissão) _____, RG _____, CPF _____ residente à Rua _____, nº _____, na cidade de _____, **AUTORIZO** o uso de minha imagem em fotos ou filme e meu

depoimento, e também minha inserção em plataforma digital – Google Sala de Aula (*Classroom*), para participação e recebimento de materiais sobre a pesquisa e envolvimento nos diálogos produzidos no percurso formativo. As autorizações são para fins científicos e de estudos em favor da pesquisadora **MÁRCIA ARAÚJO SOUZA BELOTI sob a orientação da Professora Dr^a PATRÍCIA GOMES RUFINO ANDRADE** do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação - PPGMPEda Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, ambas vinculadas ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB-UFES.

A pesquisa tem por objetivo desenvolver práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais, envolvendo múltiplas ações na escola, fomentando estratégias de implementação da Lei Nº 10.639, sancionada em 2003. A inclusão das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras no curricular tem como pilar formativo o reconhecimento e a valorização da contribuição da população negra na construção da sociedade brasileira.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e depoimentos acima mencionados em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) home page; (II) cartazes; (III) divulgação em geral. 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 à minha imagem ou a qualquer outro.

Endereço de Gmail: _____

Contato Telefônico: _____

Serra, ____ de _____ de 2020.

Pesquisadora Responsável

Assinatura do Coordenador/a de Turno

ANEXO VI – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável Legal de Estudante



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

TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE RESPONSÁVEL LEGAL DE ESTUDANTE

Pelo presente termo, eu, (responsável legal) _____, portador da Cédula de Identidade RG nº, inscrito no CPF sob nº _____, (nacionalidade) _____, (estado civil) _____, (profissão) _____, residente à Rua _____, nº _____, na cidade de _____, representante legal do estudante _____, (nacionalidade) _____, data de nascimento _____, **AUTORIZO** o uso da imagem de meu/minha filho/filha em fotos ou filme, bem como depoimentos e entrevistas para fins científicos e de estudos em favor da pesquisadora **MÁRCIA ARAÚJO SOUZA BELOTI sob a orientação da Professora Dr^a PATRÍCIA GOMES RUFINO ANDRADE** do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação - PPGMPE da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, ambas vinculadas ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB-UFES.

A pesquisa tem por objetivo desenvolver novos conhecimentos sobre o estudo da história e culturas africanas e afro-brasileiras, tendo como pilar formativo o reconhecimento e a valorização da contribuição da população negra na sociedade brasileira e nos espaços educativos, sancionado na Lei Nº 10.639 de 2003.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e depoimentos acima mencionados em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) home page; (II) cartazes; (III) divulgação em geral. 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 à imagem do meu/minha filho/filha ou a qualquer outro.

Serra, ____ de _____ de 2020.

Pesquisador Responsável

Responsável Legal do Estudante