

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Fabiana Alves de Almeida

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO INICIAL
DE DOCENTES: uma proposta de conscientização**

Taubaté – SP

2023

Fabiana Alves de Almeida

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO INICIAL
DE DOCENTES: uma proposta de conscientização**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa,
para obtenção do Título de Mestre pelo
Mestrado Profissional em Educação
Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para
a Educação Básica.

Linha Pesquisa: Formação Docente e
Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Aranha de
Souza

Coorientadora: Profa. Dra. Suzana Lopes
Salgado Ribeiro

Taubaté – SP

2023

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBi
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

A447e Almeida, Fabiana Alves de

Educação antirracista na formação inicial de docentes : uma proposta de conscientização / Fabiana Alves de Almeida. -- 2023. 178 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

Coorientação: Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro,
Departamento de Ciências Sociais e Letras.

1. Educação antirracista. 2. Racismo estrutural.
3. Lei 10.639/2003. 4. Professores – Formação inicial. 5. Educação Básica. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Fabiana Alves de Almeida

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: uma proposta de conscientização

Dissertação apresentada à Banca de Defesa, para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientador: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza

Coorientadora: Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza - Universidade de Taubaté

Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro – Universidade de Taubaté

Membra: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães – Universidade de Taubaté

Membro: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra – Universidade Nove de Julho

Ao povo africano que fora escravizado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço minha família, minha rede de apoio:

Meu marido, companheiro de luta, Artur. Minhas inspiradoras filhas, Lariane e Thais. Meu amado neto Eduardo. Meu querido pai, Beto, minha querida mãe, Matilde. Meu irmão, parceiro, Márcio e minha irmã, parceira, Katia.

Agradeço minha orientadora, Mariana Aranha de Souza, por sua gentil e competente condução.

Agradeço minha coorientadora, Suzana Lopes Salgado Ribeiro, por sua presença amiga.

Agradeço a Universidade de Taubaté - UNITAU pelo desconto concedido a mim por meio da bolsa-egresso, viabilizando a realização deste sonho.

Agradeço os/as docentes do Mestrado Profissional em Educação pela excelência das aulas e pelo acolhimento permanente.

Agradeço os/as colegas que fiz no Curso de Mestrado, que contribuíram com o meu crescimento acadêmico, especialmente as mulheres.

Agradeço a querida companheira de jornada acadêmica, Fernanda Marcon Moura.

Agradeço a generosa companhia da Vanessa Cristina Dias.

Agradeço os/as participantes desta pesquisa.

“Numa sociedade racista, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”

Angela Davis (1983)

RESUMO

A presente pesquisa propõe uma discussão acerca da Educação Antirracista. Esta se insere na linha de pesquisa da Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Tem por objetivo compreender de que forma a Educação Antirracista é trabalhada nos cursos de Pedagogia, promover uma investigação das experiências escolares vividas no contexto do Ensino Superior, identificar a percepção do currículo acerca da Educação Antirracista, compreender os motivos pelo ingresso na formação docente e investigar qual a compreensão que estes estudantes possuem sobre as práticas realizadas sobre a Educação Antirracista em suas trajetórias acadêmicas. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, tem como participantes dezesseis egressos de Cursos de Pedagogia de Instituições do Ensino Superior de Taubaté, convidados a participar do estudo a partir das redes da pesquisadora. Foram usados como instrumentos para a coleta de dados um questionário online para todos os participantes e uma entrevista semiestruturada para aqueles que se voluntariaram em participar. Os dados dos questionários foram tratados inicialmente de forma descritiva, com o recurso do Excel e os dados das entrevistas pelo *software* IRaMuTeQ. Após este tratamento inicial, os resultados foram submetidos à Análise de Conteúdo. Os resultados demonstraram que os/as participantes da entrevista, tanto pessoas negras e brancas, têm histórias diversas ao que tange a Educação Antirracista, evidentemente, que os/as participantes negros e negras têm em suas histórias lembranças e marcas do racismo estrutural que permeia o contexto escolar. Por outro lado, participantes negros/negras e brancos/brancas não perceberam nos currículos, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, a perspectiva da Educação Antirracista, mesmo que alguns/algumas tenham feito a graduação após a implementação da Lei 10.639/2003 que inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira. A pesquisa evidenciou que a Educação Antirracista acontece de forma pontual e que a maioria dos/das profissionais não têm a devida formação para atuar nesta perspectiva. Infelizmente o currículo, embora um pouco mais descolonizado, ainda não corresponde aos anseios do Movimento Negro que lutou bravamente pela conquista da Lei 10.639/2003, uma vez que a temática não se apresenta em todos os componentes curriculares, bem como na postura de docentes que de forma explícita ou implícita discrimina estudantes negros e negras dificultando o seu processo educacional. Portanto, a conscientização, por meio de uma educação dialógica e problematizadora, deve fazer parte da formação de profissionais que atuarão ou não em espaços escolares. É por meio da Educação Antirracista que o inédito viável pode estar presente na vida de todas as pessoas como uma possibilidade real de transformação, na qual todo e todas serão respeitados em sua subjetividade e em suas necessidades.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Antirracista. Racismo Estrutural. Lei 10.639/2003. Formação Inicial de Professores. Educação Básica.

ABSTRACT

This research project proposes a discussion about Anti-racist Education. This is part of the research line of Teacher Training and Professional Development of the Professional Master's Degree in Education at the University of Taubaté. It aims to understand how Anti-Racist Education is worked in Pedagogy courses, promote an investigation of school experiences in the context of Higher Education, identify the perception of the curriculum about Anti-Racist Education, understand the reasons for entering teacher training and investigate what is the understanding that these students have about the practices carried out on Anti-Racist Education in their academic trajectories. This qualitative research has as participants egress from Pedagogy Courses of Higher Education Institutions in Taubaté who will be invited to participate in the study through the researcher's social networks. An online questionnaire for all participants and a semi-structured interview for those who volunteer to participate will be used as instruments for data collection. Questionnaire data will be initially treated descriptively using Excel and interview data using the IRaMuTeQ software. After this initial treatment, the results will be submitted to Content Analysis. It is expected that this research, based on its results, contributes to the field of Teacher Education, especially the Initial Training carried out in the Pedagogy Course, with regard to studies on Anti-Racist Education and its implementation. The research showed that Anti-racist Education happens in a timely manner and that most professionals do not have the proper training to work in this perspective. Unfortunately, the curriculum, although a little more decolonized, still does not correspond to the aspirations of the Black Movement, which fought bravely for the conquest of Law 10.639/2003, since the theme is not present in all curricular components, as well as in the attitude of teachers who explicitly or implicitly discriminates black and black students, making their educational process difficult. Therefore, awareness, through a dialogical and problematizing education, must be part of the training of professionals who will or will not work in school spaces. It is through Anti-Racist Education that the unprecedented can be present in the lives of all people as a real possibility of transformation, in which each and everyone will be respected in their subjectivity and needs.

KEYWORDS: Anti-racist Education. Structural racism. Law 10639/2003. Initial Teacher Training. Basic education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 – Desenho da Metodologia | 72 |
| Figura 2 – Sexo e gênero dos/das participantes | 73 |
| Figura 3 – Idade dos/das participantes | 74 |
| Figura 4 - Autodeclaração | 75 |
| Figura 5 – Tempo de formado (a) no Curso de Pedagogia | 77 |
| Figura 6 – Curso de Pós-Graduação | 78 |
| Figura 7 – Cursos de Pós-graduação que estão realizando | 79 |
| Figura 8 – Atuação na Educação Básica | 80 |
| Figura 9 – Segmentos que atuam | 81 |
| Figura 10 – Tempo de atuação na Educação Básica | 82 |
| Figura 11 – Se atua e há quanto tempo na gestão | 83 |
| Figura 12 – Aceite para a participar da entrevista | 84 |
| Figura 13 – Nuvem de palavras | 85 |
| Figura 14 – Nuvem de palavras evidenciando a palavra “negro” paralela a ao vocábulo “não”. | 94 |
| Figura 15 - Classificação Hierárquica Descendente | 95 |
| Figura 16 – Agrupamentos das classes | 96 |
| Figura 17 – Análise Fatorial de Correspondência | 97 |
| Figura 18 – Mapa Mental - Educação Antirracista | 99 |
| Figura 19 – Mapa Mental Impactos do Racismo | 104 |

| | |
|------------------------------------------------------|-----|
| Figura 20 – Mapa Mental - Empatia | 110 |
| Figura 21 - Mapa Mental - Curso | 115 |
| Figura 22 - Mapa Mental - Representatividade | 118 |
| Figura 23 – Mapa Mental - Ações Antirracistas | 123 |
| Figura 24 – <i>Corpus Couleur</i> | 129 |
| Figura 25 – html da classe 1 | 129 |
| Figura 26 – html 1 da classe 1 com marcações | 130 |
| Figura 27 – Mapa mental feito à mão | 131 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 | Resultado da pesquisa no Portal de Periódicos da Capes – Artigo | 34 |
| Quadro 2 | Resultado da pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES | 34 |
| Quadro 3 | Resultado da pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | 35 |
| Quadro 4 | Trabalhos selecionados a partir do descritor “Educação Básica” | 36 |
| Quadro 5 | Trabalhos selecionados a partir do descritor “Educação Antirracista” | 38 |
| Quadro 6 | Trabalhos selecionados a partir do descritor “Lei 10.639/2003” | 41 |
| Quadro 7 | Trabalhos selecionados a partir do descritor “História da África” | 44 |
| Quadro 8 | Trabalhos selecionados a partir do descritor “Racismo Estrutural” | 46 |
| Quadro 9 | Dissertações selecionadas no Banco de Dissertações do MPE – UNITAU | 48 |
| Quadro 10 | Categorias de análise | 98 |

LISTA DE SIGLAS

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PNE - Plano Nacional de Educação

CF - Constituição Federal (CF)

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)

PNLD/EM - Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

BNC - Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPE – Comitê de Ética em Pesquisa

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UNITAU – Universidade de Taubaté

PPP - Projeto Político Pedagógico

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SUMÁRIO

MEMORIAL

| | |
|---------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. CONHECENDO OS MOTIVOS INICIAIS DA PESQUISA | 22 |
| 2. A BASE DOS MOTIVOS | 32 |
| 2.1 ENTENDENDO OS MOTIVOS – PANORAMA 1 | 32 |
| 2.2 ENTENDENDO OS MOTIVOS – PANORAMA 2 | 47 |
| 2.3 MOTIVO FUNDAMENTAL: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA | 50 |
| 2.4 MOTIVO CENTRAL: A GÊNESE DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA | 52 |
| 2.5 MOTIVO DO PODER: BRANQUITUDE | 57 |
| 2.6 MOTIVO ANALÍTICO: INTERSECCIONALIDADE | 61 |
| 2.7 MOTIVO ACADÊMICO: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES | 63 |
| 3. MOTIVOS METODOLÓGICOS | 66 |
| 3.1 Participantes | 66 |
| 3.2 Instrumentos de pesquisa | 67 |
| 3.3 Procedimentos para Coleta de informação (dados) | 69 |
| 3.4 Procedimentos para Análise de informações (dados) | 71 |
| 4. COMPREENDENDO E DISCUTINDO OS MOTIVOS | 73 |
| 4.1 Quanto ao sexo, gênero e idade | 73 |
| 4.2 Quanto à declaração | 74 |
| 4.3 Formação Inicial | 76 |
| 4.4 Formação Continuada | 78 |
| 4.5 Atuação na Educação Básica | 80 |
| 4.6 Atuação na Gestão | 82 |
| 4.7 Nuvem de Palavras | 84 |
| 4.8 Classificação Hierárquica Descendente | 95 |
| 4.9 Classe 1: Educação Antirracista | 98 |
| 4.10 Classe 2: Impactos do Racismo | 104 |
| 4.11 Classe 3: Empatia | 110 |
| 4.12 Classe 4: Curso | 115 |
| 4.13 Classe 5: Representatividade | 118 |
| 4.14 Classe 6: Ações Antirracistas | 123 |
| 4.15 A construção de uma pesquisadora: o processo de categorização | 127 |
| 5. MOTIVOS FINAIS | 132 |
| Parte 1: A pesquisa | 132 |
| Parte 2: A pesquisadora | 135 |
| REFERÊNCIAS | 137 |
| APÊNDICE A – Questionário | 149 |
| APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista | 150 |
| ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 151 |
| ANEXO B – Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável | 153 |
| APÊNDICE D – Memorial completo | 154 |

MEMORIAL

A palavra sempre me encantou, é por meio dela que podemos registrar nossas histórias, nossos feitos. Tal vocábulo tem o poder de transportar o leitor a um campo imagético. A palavra se revela no livro a partir do momento que é lida, pronunciada, dessa forma, viva como é, ganha diferentes significados e multiplicidade de possibilidades. Este memorial é um caminho de possibilidades.

O memorial de formação ressalta para mim a importância do professor reflexivo, postura que acredito e defendo, pois, ao pensar, repensar e rememorar a prática docente, eu, enquanto profissional, tenho condições de colocar a lupa em vários momentos e avaliá-los a fim de consolidá-los ou refutá-los, conforme pontua Valério (2005, p. 13):

[...] esse autoquestionamento promovido pela problematização de ações permite que o professor se envolva em uma busca pelos princípios que subjazem em suas ações. Dessa forma, a reflexão crítica relaciona-se ao seu entendimento das teorias formais que sustentam as ações, bem como ao entendimento do seu papel de agente de (trans)formação de desigualdades sociais.

Nesse sentido, examinar a trajetória com lucidez amplia as diferentes soluções encontradas no momento da ação e sobre a ação, assim como pontua Perrenoud (2000, p. 161) “O exercício da lucidez profissional leva a diversos tipos de conclusões”. Pensar sobre todo o trajeto feito até o momento presente, é de fato uma oportunidade muito rica e promissora na construção permanente de mim enquanto docente. O processo de escrita tem aspectos metalinguísticos e metacognitivos, contribuindo, assim, com este processo reflexivo (ANDRÉ, 2004).

O ato de registrar minha trajetória pessoal e profissional por meio deste memorial é uma oportunidade riquíssima de visitar minha história que foi permeada por desafios e vitórias.

Na minha casa não tínhamos a cultura do livro e o meu primeiro contato com um foi um presente natalino, enviado pela empresa onde meu pai trabalhava: “O Bichinho da Maçã” de Ziraldo, o qual tenho até hoje devido ao encantamento que ele me causou, provocando também o desejo de lê-lo.

Minha mãe tinha uma conhecida que era professora (nunca soube qual era a sua

formação), a qual alugou um espaço para alfabetizar as crianças que os pais quisessem a um valor acessível, isso pelo fato de que não tínhamos creche, nem escola de Educação Infantil no meu bairro, então eu e meus irmãos fomos “matriculados” a fim termos aula com a dona Fátima, senhora gentil e carinhosa. Ela nos esperava em uma esquina assim como outras crianças. Subíamos uma ladeira, andávamos mais um pouquinho e chegávamos em “nossa escola”: um cômodo com algumas cadeiras e mesas para duplas. Desta forma aconteceu nossa alfabetização pelas mãos desta simpática senhora que já não se encontra entre nós. Tenho-a guardada em minhas lembranças e reconheço todo o seu esforço, visto que ela tinha problemas sérios de saúde, o que a levou tão precocemente. Tardif (2013, p.553) reconhece e valoriza o trabalho das professoras: “Assim, não podemos compreender o desenvolvimento do ensino sem levar em conta a importância do trabalho feminino”.

Aos sete anos fui para a escola regular: tive a mesma professora na primeira e segunda série, (respectivos segundo e terceiro anos). A professora Dirce era minha paixão e eu a dela. Na reunião de pais ela sempre dizia: “Fala demais, mas é a filha que eu não tive” e isso me enchia de alegria. (Ainda falo muito!) Essa professora nos apresentou a biblioteca e promovia momentos de leitura toda semana. Deixava-nos escolher os livros que queríamos para levar a casa e assim começou o meu amor pelos livros... quando criança eu queria morar em uma biblioteca!

Aprendi a ler muito rápido e fui convidada pela professora a “tomar a leitura” dos meus colegas... Eu gostava muito dessa “função” e fazia com muita seriedade, de forma que ela encontrou uma forma de valorizar o que eu sabia e de me “manter calada”.

Na terceira série, (quarto ano) tive uma professora muito rigorosa. Todos nós tínhamos medo dela e meu problema com a Matemática iniciou com uma “reguada” que levei na cabeça por armar uma conta de subtração de “forma errada”. Foi um ano difícil! Certamente, ela ainda não sabia que o erro faz parte da construção do conhecimento (Piaget, 2002) e, para tanto fazia uso do castigo:

A visão culposa do erro, na prática escolar, tem conduzido ao uso permanente do castigo como forma de correção e direção da aprendizagem [...]. As condutas dos alunos consideradas como erros têm dado margem, na prática escolar, tanto no passado como no presente, às mais variadas formas de castigo por parte do professor (LUCKESI, 2013, p. 155).

Já na quarta série, (quinto ano) voltei para o paraíso, pois a professora era divertida e

amorosa, contava história, fazia bingo e nos levava à biblioteca. Também cantávamos o hino e marchávamos. Acredito que apesar da época, essa professora era muito inovadora. O desejo de ser professora permeava meus pensamentos cada vez mais, meus colegas diziam que eu “sabia ensinar”.

Fui para quinta série, (sexto ano) e lá havia muita novidade, muitas disciplinas, além do início da adolescência e muitas descobertas... No “ginásio” tive excelentes professores, participei de gincanas, show de talentos e sempre fui representante de sala. Encantei-me pela Língua Portuguesa, História, Geografia, Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC), sem saber que as duas últimas representavam um retrocesso na educação.

Entrar em contato com minha trajetória pessoal e acadêmica, uma vez que é quase impossível dissociá-las, de fato, é colocar uma lupa em diferentes momentos, perscrutar a mente e encontrar que o desejo de ser docente nasceu da oportunidade de “tomar a leitura” dos colegas.

De modo geral, no Brasil, tem sido muito frequente a valorização de narrativas em contextos de formação inicial e contínua. As narrativas são tomadas como estratégia de formação, de práticas de pesquisa e de intervenção e reconhecidas mediante as potencialidades no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. (GATTI; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p.195)

Narrar a própria trajetória e retomar pontos tão significativos que foram delineando meu desejo de ser professora é uma grata e interessante forma de entender como tudo isso foi sendo construído, é “olhar de fora” e perceber o quanto os professores e as professoras são referências essenciais neste processo de nossas escolhas.

Iniciei minha vida profissional na recepção de um colégio particular, pelo qual sou muito grata. Nesta escola trabalhei em diversos setores e cada vez mais o desejo de estudar aumentava. Infelizmente, eu ainda não tinha terminado o “Colegial” e, a fim de encerrar esta etapa, fiz supletivo. Neste trabalho conheci o amor da minha vida, professor, que me deu todo o apoio para que eu fosse para a faculdade...esse era um sonho pujante.

Comecei a faculdade em 2005... que sonho estar naquele lugar que se tornou um santuário para mim, sempre amei a arquitetura. Eu estava na Universidade de Taubaté – Unitau! Digo que a empolgação de iniciante permaneceu comigo até o final do curso.

No dia da minha colação de grau, que aconteceu em 2009, fui chamada para trabalhar

em uma escola de Educação Infantil da rede particular. Embora não fosse um desejo atuar nesta modalidade de ensino, eu precisava “sobreviver”. Huberman (2000, p. 37) “[...] A exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papeis”.

Também no ano de 2009 comecei a trabalhar como professora eventual na Rede Estadual de Ensino. Neste espaço eu me encontrei e me desliguei da Escola de Educação Infantil. Lembro-me do dia que antecedeu o primeiro contato com a escola pública: minha filha mais velha estava com medo, pois tinha visto na televisão uma reportagem, na qual o aluno de uma escola pública batera na professora. Eu entendia seu receio, mas eu precisava ter aquela experiência, estava decidida e fui. Foi uma experiência maravilhosa de descobertas e aprendizado.

No ano de 2010 matriculei-me no curso de Pedagogia, pois almejava a gestão escolar e na sequência fiz o Curso de Gestão e Organização da Escola.

Trabalhei dois anos como professora eventual, lecionava os três períodos, era considerada “eventual fixa”, matutino e vespertino na escola Municipal e no noturno na Estadual. Conhecida também como professora substituta “dei aula” de todas as disciplinas. Fiquei por meses com aula de História e Arte, preparava aula, avaliações, fazia diário, participava dos Conselhos de Escola, enfim, fui me adaptando a esta rotina.

O meu “choque inicial” não aconteceu com os alunos e, sim com os professores infelizes que reclamavam constantemente na sala dos professores e com gestores sem compromisso. Ressalto que, felizmente, tive a oportunidade de conhecer professores (as) e gestores (as) maravilhosos (as) e isso acalmava meu coração.

Fui percebendo que a minha prática ganhava corpo, como professora eventual a minha identidade profissional estava sendo construída, Nóvoa (2000, p.16) explica: “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. [...]”. Tive a oportunidade de atuar alguns meses em uma sala do primeiro ano e com a Educação de Jovens e Adultos na mesma escola Municipal, essas experiências marcaram minha vida profissional e pessoal profundamente.

Dessa feita, passei a observar as alunas e alunos negros (as) e fui me aproximando cada vez mais deles (as), apreciando sua beleza, auxiliando no resgate de sua autoestima e

oferecendo voz dentro do espaço escolar, promovendo debates que o levassem à criticidade de sua condição. O mestre Freire (2021, 72) elucida:

O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem que ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca fúria e a repressão maior do opressor.

O diálogo que sempre esteve presente para qualquer estudante ganhava mais espaço para os discentes negros e negras. Eles precisavam ser escutados com respeito e interesse genuíno.

Em 2011, passei em um processo seletivo em uma cidade vizinha. Agora, de fato, eu ministraria aula de Língua Portuguesa para minhas turmas. Ao adentrar esta nova instituição Municipal refiz o caminho dos motivos pelos quais me tornei professora: minha escolha inicial se deu a partir das referências que tive na Educação Básica e, principalmente, por acreditar no potencial humano que nós, docentes, podemos desenvolver por meio de práticas pedagógicas dentro da sala de aula, fazendo uso do pensamento reflexivo a fim de repensar todo o processo de ensino aprendizagem.

Foi no “chão da escola” que aprendi a ser professora, sem desconsiderar jamais os “saberes disciplinares” (TARDIF, 2002, p.38) oriundos de minha formação acadêmica que fundamentaram minha prática pedagógica. Nesse ponto desta caminhada acadêmica já me apropriava também dos “saberes curriculares”:

[...] Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita [...]. (TARDIF, 2002, p. 38)

Senti que precisava estudar mais e entender as dificuldades de meus alunos, haja vista que eu me deparava com necessidade diferentes e ouvia muito os colegas docentes dizerem que uma grande parte dos alunos (as) eram “sem vergonha”. Querendo saber mais, matriculei-me no Curso de Psicopedagogia.

No primeiro semestre de 2016 eu não estava lecionando, então matriculei-me no Curso de Psicologia Organizacional, pois fiquei muito interessada em saber como as instituições se organizavam. Foi um curso que ampliou minha visão. Neste mesmo ano fui convidada para lecionar no Curso de Pedagogia de uma faculdade particular, que era um

desejo antigo e descobri outra paixão: a formação de professores.

Estar no contexto do Ensino Superior trouxe-me uma preocupação constante em oferecer uma aula de qualidade, pois sentia-me muito responsável pela formação destas pessoas. O tempo todo eu estava me autoavaliando, pensando e repensando minha prática, tornei-me ainda mais reflexiva. O meu Trabalho de Conclusão de Curso na primeira faculdade foi sobre o “professor reflexivo” (SCHÖN, 1992) logo este tema está muito presente em minha conduta profissional.

Em 2017 me efetivei na Rede Pública Estadual e minha sede ficava em Caçapava. Fiquei três anos nesta escola. Foi uma experiência boa: trabalhava com Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Nessa escola encontrei muitos profissionais desanimados, que pouco se envolviam e outros incríveis.

Em 2020, devido à Pandemia do Coronavírus, migramos para o ensino remoto tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior, sendo que tive uma boa adaptação e como já fazia uso das tecnologias em minhas aulas, foi uma transição relativamente tranquila. Assim, passei a ajudar os/as colegas que tinham dificuldades. Em 2021, ainda com o ensino remoto acontecendo, a Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo criou uma função nova: Professor de Apoio à Tecnologia e Inovação – PROATEC.

Comecei o ano de 2021 em uma outra escola e em uma nova função: PROATEC. Foi muito bom mudar de ares e incrível auxiliar os/as docentes e discentes quanto ao uso das plataformas digitais. A escola tem uma gestão e um corpo docente muito comprometido. Em 2019, eu havia feito o Curso Formação em Educação a Distância, que também trouxe contribuição para esta função que exerci.

O desejo de estudar, ampliar meus conhecimentos, sempre foi uma constante, por isso em 2021 iniciei o Mestrado, que era um sonho que estou realizando!

Desde que adentrei ao contexto acadêmico, a pesquisa sempre me interessou: fiquei encantada com as aulas de Metodologia Científica, as normas exercem um fascínio sobre mim, junto com isso sempre fui muito indagadora, especialmente, atuando como professora.

O curso em questão ampliou meu olhar acerca da Formação de Professores e a metodologia empregada proporcionou uma construção gradativa e muito sólida da dimensão epistemológica e investigativa. Ressalto que a condição de pesquisadora me coloca como uma produtora de conhecimento.

Percebo meu desenvolvimento desde que iniciei esta jornada, ou seja, sinto-me ainda mais observadora, atenta a tudo que acontece no contexto escolar, com uma escuta mais aguçada a fim de compreender os motivos e escolhas deste (a) ou daquele (a) profissional, bem como um olhar ainda mais voltado para as especificidades e necessidades do meu aluno (a).

Trouxe para o Mestrado o desejo em me aprofundar na Educação Antirracista, sendo que encontrei apoio e acolhimento para minha escolha!

Todas as disciplinas obrigatórias e eletivas garantiram conhecimento, oportunidades investigativas, diálogos problematizadores, conscientização e transformação pessoal e profissional. Participei de todas as disciplinas com empenho e dedicação, fiz vários trabalhos, escrevi artigos, participei de congressos, ora como participante, ora como monitora, inclusive na organização, tive participação em livros, fiz teatro, revista, muita poesia, haja vista que faço parte do Grupo de Trabalho do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté “Arte Educação e Criação” e este grupo fomenta muito estudo, trocas e criação artística.

Entre uma pessoa e, certamente, saio outra bem mais preparada para atuar nos espaços em que faço parte. No final de 2021, fui aprovada no processo seletivo para ser tutora do curso de Pedagogia da EAD- UNITAU e no início de 2022 comecei este desafio que está me proporcionado conhecimentos, desenvolvimento de novas habilidades e, principalmente, a valorização do trabalho em equipe.

Em outubro de 2022 fui convidada para a função de Coordenadora de Gestão Pedagógica do Ensino Médio na escola em que estava como PROATEC: aceitei. Fui muito acolhida e sigo disposta a aprender e contribuir. Em fevereiro de 2023 fui convidada para ser Coordenadora de Organização Escolar (vice-diretora) e aceitei. Sigo aprendendo!

1. CONHECENDO OS MOTIVOS INICIAIS DA PESQUISA

Esta pesquisa se insere na linha de pesquisa “Formação Docente e Desenvolvimento Profissional” do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, na qual busca-se fomentar importantes questões quanto à formação inicial e continuada dos docentes. Dentro da proposta da linha de pesquisa que visa uma formação de professores sólida percebe-se um diálogo com os “Sete saberes necessários à educação do futuro” (MORIN, 2011), com destaque, para tanto, para o capítulo II “Os princípios do conhecimento pertinente”, no qual o autor pontua que é necessária uma “reforma de pensamento”.

Desta forma, busco compreender a pertinência de propor novas soluções para problemas antigos e novos dentro do contexto da Educação Básica, haja vista que a formação de pesquisadores (as) que visam construir, desconstruir e reconstruir pensamentos geram dentro do “chão da escola” oportunidades de produção de conhecimento entre os pares beneficiando, principalmente, os/as estudantes de um modo geral.

Nesse sentido, resalto também a relevância do Capítulo VI “Ensinar a compreensão”, no qual é preconizada a urgência de combater as xenofobias e racismos. O fato é que ainda vivemos em uma sociedade marcada pelo preconceito e discriminação, que mina a possibilidade de valorização da diferença, especialmente, dentro do contexto educacional que, por vezes, se torna hostil a ditas minorias.

Sempre acreditei em uma escola inclusiva de verdade, na qual todos e todas fossem acolhidos (as) e respeitados (as). No entanto, ao começar meu trabalho na escola pública como eventual, já no ano de 2009, percebi que, infelizmente, nem todos são recebidos (as) da mesma forma. Dito isso, quero registrar os motivos pelos quais a Educação Antirracista é meu tema de pesquisa.

Vivemos em uma sociedade desigual, na qual a pessoa negra ainda é marginalizada e sofre com a discriminação, o que inviabiliza viver com dignidade, como afirma Almeida (2020). Comecei a perceber que no contexto escolar a situação não é muito diferente, haja vista que os/as estudantes negros e negras são em número menor diante dos estudantes brancos (as) em redes privadas. Além disso, na rede pública há muita evasão escolar desta parcela da população, como também afirma Rodrigues (2014). Esses dados nas escolas em que atuei chamaram minha atenção e desde então adotei uma postura que me aproximou mais destes (as) estudantes, de forma que passei a observar a conduta dos/das colegas docentes

com relação à questão racial.

Acredito que o racismo é uma discussão que deve incluir toda a sociedade, então por esta razão me incluo nessa discussão, na certeza de que sou uma antirracista em construção, visto que sou fruto de uma sociedade que nasceu preconceituosa, tendo em vista que essa foi construída sob a égide da escravidão. Reconheço que sou parte da solução, pois minha postura e meus privilégios de uma pessoa branca precisam promover reflexão e ações reparadoras em favor dos negros e negras que são os pilares deste país.

Aqui vale uma ressalva porque ao observar e refletir sobre todo esse contexto dividia com meu esposo, que é uma pessoa negra, e ele, como um estudioso e militante das causas raciais, compartilhava comigo materiais, informações, orientações e a própria vivência de quem sentiu na pele, muitas vezes, o preconceito, como apontam os trabalhos de Almeida (2020), Moreira, (2017) e Ribeiro (2019). Dessa forma, o interesse por este tema, bem como a adoção de uma postura antirracista, cresceu dentro de mim.

Em alguma medida nós, brancos, somos preconceituosos e reproduzimos falas e comportamentos desta sociedade racista, pois o racismo estrutural está presente no mundo, especialmente no Brasil, um país escravocrata que, de forma velada, ainda subjuga e submete a pessoa negra a diversas situações que minam seus direitos de ter suas necessidades básicas atendidas, como demonstram os estudos de Almeida (2020) e Gomes (2017).

Ao conversar com os estudantes negros e as estudantes negras nas escolas em que trabalhei e na Instituição de Ensino Superior onde trabalho eram recorrentes as histórias de preconceito e discriminação dentro da escola e tudo isso estava além do *bullying*, pois estes e estas sentiam-se excluídos pelos (as) colegas e, por vezes, pelos próprios professores (as) pela cor de sua pele, seu cabelo, seus traços característicos de pessoa negra. Este tipo de tratamento implicava diretamente na sua autoestima e no seu processo de ensino e aprendizagem, sendo que por vezes relatavam questões preconceituosas também da própria família e o quanto isso afetava suas vidas de um modo geral.

Sendo assim, me tornei cada vez mais vigilante quanto às questões étnico-raciais e sempre me incomodou o fato de a escola, como um todo, dar visibilidade a este tema somente no mês de novembro com projetos sobre a “Dia Nacional da Consciência Negra”, que foi instituída pela Lei 10.639/2003. Infelizmente, nem todos os/as docentes se envolviam com a temática que sempre entendi como sendo transversal e que deveria estar presente durante

todo ano nos discursos e posturas de todos os/as professores, independentemente da disciplina.

A sala dos professores (as), de modo geral, nunca foi um lugar muito confortável para mim, pois, por vezes, era um espaço de muitas lamentações de profissionais infelizes. Também havia a questão do modo como os estudantes eram citados. Na minha percepção, o preconceito racial velado estava presente nas falas, ou ainda em algumas situações em que os nomes não eram ao menos mencionados, o que caracteriza a desumanização da pessoa negra, como alertam os estudos de Fanon (2008) e Davis (2016).

Entendo que a Educação Antirracista está além da Lei 10.639/03, que garante a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. Também é necessário envolvimento de toda a comunidade escolar, a fim de incluir, acolher e garantir o acesso e a manutenção da pessoa negra dentro da escola. O Projeto Político Pedagógico (PPP) deve também prever questões raciais e suas possíveis intervenções.

Uma instituição pública democrática que preze pelos princípios da equidade deve ser, antes de tudo, antirracista, como afirmam os estudos de Almeida (2020) e Ribeiro (2019), a fim de promover possibilidades de ascensão dos/das estudantes por meio da educação. Conforme afirma Mota (2021), os/as docentes possuem um papel importante nesse sentido: precisam ser os/as representantes dessa escola que transforma e liberta. Para tanto, é necessário que a formação inicial e continuada de professores (as) garanta que a Educação Antirracista tenha o seu lugar de destaque, conforme já aponta a Resolução do CNE 01/2015 (BRASIL, 2015) e os estudos de Mota (2021).

Como também já dizia Freire (1997), a educação é o caminho para a transformação social que muitos almejam. Nesse sentido, Munanga (1988, p.23) afirma com toda veemência: “É através da educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscrita na história”. Por estar em consonância com a fala do autor, esta pesquisa procura investigar as possibilidades de a Educação Antirracista ser compreendida (e, até mesmo, legitimada) como uma proposta de valorização da história e da luta dos povos africanos.

Destaco que sou professora formadora do curso de Pedagogia e sinto-me responsável por promover a Educação Antirracista na formação inicial desses professores, uma vez que nem sempre é contemplada no currículo do curso. Ainda sobre a docência no Ensino

Superior, me deparo com histórias daqueles e daquelas que continuam sendo minoria neste espaço e que suas trajetórias são marcadas por preconceito, indiferença e falta de oportunidades. Muitos deles e delas são os primeiros a ingressar na faculdade. Este ingresso é marcado por dificuldades pedagógicas, financeiras e emocionais, uma vez que a permanência é um desafio. Alguns e algumas já relataram que não recebem nenhum apoio familiar, e ainda no trabalho em que estão são questionados (as) em virtude da escolha sendo que muitos empregadores os/as enxergam como “mão de obra barata” e não incentivam a qualificação.

Entender como a promoção da Educação Antirracista acontece na formação inicial dos professores (as), no contexto do Curso de Pedagogia, se caracteriza como uma investigação importante, pois pode auxiliar na compreensão de como estes cursos podem instrumentalizar os egressos (as) para serem multiplicadores de um mundo com mais equidade entre todos e todas.

Os primeiros passos da formação docente passam, obrigatoriamente, pela formação inicial, muito embora essa não contemple todos os aspectos para formar um professor/professora com qualidade, haja vista que é a formação continuada, bem como a experiência no espaço escolar com os/as alunos/alunas e os pares que vão, de fato, construindo o docente em sua plenitude.

De qualquer forma, a formação inicial tem um papel de extrema importância e precisa formar o docente, considerando os princípios de respeito ao ser humano, independentemente de cor, raça, credo e condições econômicas e sociais. Sobre isso, Perrenoud (2000, p.147) pontua que, “a formação passa pelo conjunto do currículo e por uma prática – reflexiva- dos valores a incutir”. É nesse bojo que a Educação Antirracista está presente.

É preciso formar de maneira ética, formar para a diversidade, formar para a tolerância!

Eu, uma mulher branca, cisgênero, feminista, que vem se construindo como uma pessoa antirracista, reconheço os privilégios advindos de minha cor, bem como reconheço, compreendo e combato o racismo enfrentado pelas pessoas não-brancas, pois é necessário repensar o cenário em que vivemos, refletir sobre nossa postura como sociedade, de forma que o diálogo passe por uma perspectiva plurirracial, considerando a formação do povo brasileiro para, assim, respeitar e valorizar a todos e todas, como apontam os estudos de

Almeida (2020) e Ribeiro (2019).

Por outro lado, é importante considerar, como salienta Mota (2021) que a temática da Educação Antirracista ainda não é uma pauta defendida por toda a sociedade. De acordo com Gomes (2017), a luta do Movimento Negro não alcançou a concretude nem compreensão de todos os setores, inclusive, no contexto educacional que ainda defende uma educação hegemônica, pautada no eurocentrismo (GOMES, 2020).

Dessa feita, os primeiros passos para romper com o racismo estrutural, instigando uma mudança na pirâmide social, passa pela postura antirracista de toda a nação, haja vista que a população negra não teve seus direitos reconhecidos e garantidos, o que ocasionou tamanha desigualdade, como afirma Almeida (2020). O preconceito velado presente em nosso país permeia todas as esferas públicas e privadas (MOREIRA, 2017).

Posto isto, é necessário conhecer o papel da branquitude neste processo, pois como assegura Bento (2022, p. 14) “Não temos um problema negro no Brasil, temos um problema nas relações entre negros e brancos.”

A partir destas questões busco, então, conscientizar-me e promover conscientização acerca da temática das relações étnico-raciais e, sobretudo a Educação Antirracista, pois segundo Freire (1979, p.15) “A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.”

No Brasil ainda impera o mito da democracia racial, ou seja, que as pessoas são iguais e gozam dos mesmos direitos. Vale ressaltar que o mito da democracia racial surge no início dos anos de 1930 com a obra “Casa-Grande & Senzala” de Gilberto Freyre (2003), sendo que, em alguma medida, o livro “romantiza” a escravidão e dá um tom harmônico nas relações entre escravos e seus senhores, sobre esta importante questão Munanga (1999, p.80) explica:

O mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade.

Para Almeida (2020, p.82), o mito da democracia racial está presente na ideia da

meritocracia: “No Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia. Se não há racismo, a culpa pela própria condição é das pessoas negras”.

Em consonância ao exposto, a meritocracia inviabiliza a ascensão das pessoas negras e, aos olhares mais observadores e atentos, percebe-se que a tão almejada igualdade não se apresenta de forma real e objetiva ao que tange esta população, ou seja, há de se considerar uma importante questão: o racismo estrutural.

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção (ALMEIDA, 2020, p. 50).

Desse modo, a **relevância deste trabalho** se justifica pela necessidade urgente e real de entender que o racismo é estrutural e que se manifesta dentro dos diversos contextos da sociedade, sendo a escola um desses espaços que reproduz a discriminação racial.

Considerando essa questão, os estudos de Fanon (2008, p. 180) são importantes por destacarem a importância do respeito e do reconhecimento entre os homens:

O homem só é humano na medida em que ele quer se impor a um outro homem, a fim de ser reconhecido. Enquanto ele não é efetivamente reconhecido pelo outro, é este outro que permanece o tema de sua ação. É deste outro, do reconhecimento por este outro que dependem seu valor e sua realidade humana. É neste outro que se condensa o sentido de sua vida.

É diante deste reconhecimento da pessoa humana dentro de todas as suas especificidades que a escola deve se pautar, a fim de se tornar mais humanizada, acolhedora e realmente democrática, alicerçada nos princípios de uma educação antirracista. Sobre isso, Freire (1996, p. 36) considera que “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero, ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. A fim de se tornar um espaço democrático, a escola deve se comprometer com a valorização do ser humano em todas as suas particularidades.

Sendo assim, a escola, bem como o docente, tem que se preocupar de forma genuína com as questões raciais que emergem dentro do contexto educacional, pois dentro de uma

sala de aula acontecem muitos eventos que podem prejudicar o desenvolvimento intelectual e emocional da pessoa negra (assim como o contrário). Desta feita, temos a fala necessária de Perrenoud (2000, p.147-148):

[...] Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais na escola não é só preparar o futuro, mas é tornar o presente tolerável e, se possível, fecundo. Nenhuma vítima de preconceitos e de discriminações pode aprender com serenidade.

Sendo assim, é papel de todos e todas da comunidade escolar combater qualquer tipo de preconceito e discriminação, a fim de promover um ambiente harmonioso e de respeito, no qual todos e todas tenham oportunidade de desenvolver suas potencialidades. A educação tem por princípio básico, contemplado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394/96 artigo 2º, o “- respeito à liberdade e apreço à tolerância”. Posto isso, vale destacar ser de suma importância que a tolerância esteja presente dentro da escola como uma verdade pregada e vivenciada.

Para viver o princípio da tolerância há também de se pensar na formação do professor e no desenvolvimento de múltiplas competências que deverão ser mobilizadas em uma situação de preconceito e discriminação, como afirma Perrenoud (1999, p.06):

Pode-se responder que a escola é um lugar onde todos acumulam os conhecimentos de que alguns necessitarão mais tarde, em função de sua orientação. Para contrabalançar, evocar-se-á a cultura geral da qual ninguém deve ser excluído e a necessidade de oferecer a cada um chances de se tornar engenheiro, médico ou historiador

Essa formação esperada também solicita, dentro da perspectiva das competências, uma postura interdisciplinar, de perceber as diferentes nuances que envolvem os acontecimentos dentro da escola, como (2015) explica:

Acreditamos que cinco são os princípios que subsidiam as práticas interdisciplinares: humildade, coerência, espera, respeito e desapego. Alguns atributos são próprios, determinam ou identificam esses princípios. São eles a afetividade e a ousadia que impelem às trocas intersubjetivas e às parcerias (FAZENDA, 2015, p. 11).

Dessa forma, considerando os princípios apontados por Fazenda (2015), é possível compreender que o/a docente tem de ter humildade para aceitar que faz parte de uma sociedade racista e que, por vezes, ele/ela pode reproduzir comportamentos preconceituosos. Logo, é necessário reconhecer e romper com este tipo de comportamento, ter muito afeto para gerar uma proximidade e, principalmente, ousadia para quebrar paradigmas e desafiar um sistema racista.

Nesse sentido, vale destacar a inconclusão permanente e a busca do ser mais, como pontua Freire (2005, p. 84): “[...] os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão” e assegura: “Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens.” (FREIRE, 2005, p.86)

A **delimitação deste estudo** se concentra geograficamente na cidade de Taubaté, estado de São Paulo, no qual encontra-se a sede do Mestrado Profissional em Educação, ofertado pela Universidade de Taubaté – UNITAU.

Posto isto, a abrangência e disseminação desta pesquisa concentra-se em egressos (as) dos Cursos de Pedagogia da região.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2020 o município tem estimado 317.915 pessoas morando na cidade. A extensão territorial do município de Taubaté é de 625,003 Km² (2020), um PIB per capita de R\$55.369,58 (2018). Isso configura um relevante papel econômico do município, considerando que sua localização frente ao eixo Rio-SP, tem importante concentração de indústrias.

Além disso, a cidade de Taubaté é considerada uma “cidade universitária”, visto que a Universidade de Taubaté - UNITAU tem sede neste município. De acordo com o site da referida instituição, essa atua há mais 60 anos no ensino superior e tem 45 anos como Universidade. Já formou mais de 100.00 alunos que atuam em diferentes áreas no mercado regional, nacional e internacional. A Universidade de Taubaté é uma Instituição Municipal de Ensino Superior, sob a forma de autarquia municipal de regime especial.

Desse modo, esta “cidade universitária” acabou atraindo outras Universidades, Faculdades e Polos de várias instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de graduação e pós-graduação.

Ainda de acordo com o IBGE, mais especificamente no âmbito educacional, há 38.559 matrículas no Ensino Fundamental (2020) e 11.373 no Ensino Médio (2020). Em

2020 eram 1.554 docentes no Ensino Fundamental e 759 docentes no Ensino Médio. São 90 estabelecimentos de Ensino Fundamental (2020) e 43 escolas do Ensino Médio (2020).

A taxa de escolarização na faixa etária de 6 a 14 anos de idade é 98,1%. (2010). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública é 6,4 (2017), já nos anos finais do Ensino Fundamental, ainda na rede pública, é 5,3 (2017).

Assim, o município de Taubaté se torna uma região potente para este estudo, no que tange a formação inicial de professores, que acontece no Curso de Pedagogia e se concretiza no contexto das escolas de Educação Básica da cidade e da região.

A população negra outrora já foi impedida de ter acesso à escola, o que inviabilizou a ascensão dessas pessoas pela via da educação e ainda hoje essa parcela se apresenta em número menor nos bancos escolares, sendo alto o índice de evasão. De um modo geral, é pouco comum que cheguem à graduação, quiçá na pós-graduação, haja vista que sua trajetória muitas vezes é marcada por dificuldades e obstáculos que prejudicam o acesso e a permanências neste nível da educação.

Diante deste cenário, há de considerar que poucos são os/as docentes negros e negras atuando no contexto educacional, o que caracteriza uma representatividade parca dentro deste universo. Aqueles e aquelas que o fizeram, certamente, ainda encontram adversidades a serem transpostas.

Dentro deste bojo em que o racismo está presente, é válido e necessário destacar que o preconceito também é assunto a ser pensado, refletido por negros e brancos, uma vez que todos e todas vivem em uma sociedade racista, fato que reverbera dentro dos contextos educacionais.

Sendo assim, o cerne desta pesquisa concentra no seguinte **problema**: Quais as percepções de egressos (as) de um curso de Pedagogia acerca da efetivação (ou não) de estratégias pedagógicas antirracistas no currículo do curso?

Para esta pesquisa, apresenta-se um **objetivo geral** que é: Compreender de que forma – e se – a Educação Antirracista é trabalhada nos cursos de Pedagogia.

Diante disso, tem-se como **objetivos específicos**:

Investigar qual a compreensão dos/das participantes sobre práticas antirracistas realizadas ao longo de suas trajetórias na escolarização;

Investigar as vivências escolares dos/das participantes da pesquisa no contexto do Ensino Superior;

Identificar a percepção dos/das participantes sobre a existência de estratégias pedagógicas antirracistas no currículo da Pedagogia;

Compreender os motivos dos/das participantes acerca do ingresso no curso de Pedagogia;

Produzir um produto educacional técnico-didático sobre conscientização das relações étnico-raciais.

Este trabalho está **organizado** da seguinte forma: Conhecendo os motivos iniciais da pesquisa (Introdução), A base dos motivos (Revisão de Literatura), Motivos Metodológicos (Metodologia), Compreendendo e discutindo os motivos (Resultados e Discussão), Motivos Finais (Considerações Finais), Referências, Apêndices e Anexos.

Na Introdução encontra-se Relevância do Estudo/Justificativa, Delimitação do Estudo, Problema, Objetivo Geral, Objetivos Específicos, e Organização do Trabalho.

A Revisão de Literatura apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos de “Educação Básica”, “Educação Antirracista”, “Lei 10.639/2003”, “História da África” e “Racismo Estrutural” e segue um aprofundamento sobre Educação Antirracista, Conscientização, Branquitude, Interseccionalidade e Formação Inicial de Professores.

Na Metodologia encontra-se o tipo de pesquisa, a caracterização dos/das participantes, instrumentos para a coleta de dados, procedimentos para a coleta de dados, procedimentos para análise de dados.

Em seguida, os Resultados e Discussão, nos quais se apresenta a delimitação dos/das participantes, bem como as categorias de análises e como foi organizado o processo de categorização.

Na sequência, as Considerações Finais em dois momentos, sobre a pesquisa e sobre a pesquisadora, bem como as Referências, Anexos e os Apêndices, no quais constam os instrumentos elaborados pela pesquisadora e pela Universidade de Taubaté.

2 AS BASES DOS MOTIVOS

A Revisão de Literatura é de extrema importância no processo investigativo, pois objetiva apresentar o corpo teórico que norteará o projeto de pesquisa, por meio de uma análise bibliográfica pormenorizada, a fim de identificar o material já publicado sobre o tema de pesquisa.

Entende-se por **levantamento bibliográfico** todas as obras escritas, bem como a matéria constituída por dados primários ou secundários que possam ser utilizados pelo pesquisador ou simplesmente pelo leitor. Uma das etapas da pesquisa bibliográfica é o levantamento dos livros, periódicos e demais materiais de origem escrita que servem como fonte de estudo ou leitura (FACHIN, 2017, p. 113) (grifo do autor).

Desta feita, na revisão de literatura é possível conhecer o estado da arte referente ao tema pesquisado, a fim de aprofundar o conhecimento acerca de suas contribuições ao longo dos anos na área de estudo, bem como identificar possíveis lacunas acerca da temática investigada.

A revisão literária proposta neste trabalho apresentará um panorama das pesquisas mais recentes sobre “Educação Básica”, “Educação Antirracista”, “Lei 10.639/2003”, “História da África” e “Racismo Estrutural”, considerando o recorte de tempo estimado para esta pesquisa, ou seja, a partir de 2003, e na sequência seguirá de forma mais minuciosa sobre os temas selecionados.

2.1 ENTENDENDO OS MOTIVOS – PANORAMA 1

O trabalho do curso de Mestrado envolve uma pesquisa extensa e bem delimitada do assunto que será tratado, como afirma Fachin (2017, p. 181):

O trabalho é sobre um assunto específico, que segue metodologia própria, relacionada com a específica apoiada na pesquisa bibliográfica. Pode também, se for o caso, ser sustentada pelos demais tipos de pesquisa. A principal função da dissertação de mestrado é fazer acréscimo à qualidade da obra e, obviamente, uma contribuição ao enriquecimento do saber. Ela é um estudo científico de grande alcance sobre um assunto bem determinado e limitado.

No período compreendido entre os meses de junho e julho do ano de 2021, foi

realizada uma pesquisa de artigos, teses e dissertações no Portal de Periódicos da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (Panorama 1) e no Banco de Dissertações Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – UNITAU (Panorama 2), a fim de fazer um panorama acerca da temática, como aponta Chamon (2016):

Para um trabalho de dissertação ou tese, o objetivo do estudo do estado da arte é construir um panorama do que foi feito e permitir mostrar onde o trabalho da dissertação ou tese se coloca e qual sua contribuição. Nesse caso, espera-se uma leitura mais ampla dos textos, pelo menos no que diz respeito, para cada texto, aos objetivos da pesquisa, à abordagem teórica e aos métodos utilizados (CHAMON, 2016, p. 06).

Em todas as plataformas pesquisadas utilizaram-se os descritores “Educação Básica”, “Educação Antirracista”, “Lei 10.639/2003”, “História da África” e “Racismo Estrutural” e o recorte temporal de publicação foi o período entre anos de 2003 e 2021. Esse recorte de tempo escolhido, ou seja, a partir do ano de 2003 se justifica por ser o ano em que a Lei 10.639/2003, que dispõe sobre a obrigatoriedade de a temática "História e Cultura Afro-Brasileira" ser incluída no currículo oficial da Rede de Ensino, ou seja, que entrou em vigor.

A consulta dos artigos científicos realizada no Portal de Periódicos da CAPES utilizou como estratégia de busca os operadores booleanos “*and*” e “*or*”, bem como o filtro “revisados pelos pares”. De acordo com Pereira e Galvão (2014, p. 369):

Os termos localizados podem ser combinados utilizando-se os operadores booleanos “AND”, “OR” ou “NOT”, para compor a estratégia de busca. Entre termos distintos, geralmente usa-se o “AND”, para localizar estudos sobre os dois temas (intersecção). Entre os sinônimos de um componente da busca, utiliza-se o “OR”, recuperando-se artigos que abordem um ou outro tema (soma). O operador “NOT” é utilizado para excluir um assunto da busca.

Após a aplicação destes filtros, foram encontrados um total de 865 artigos, conforme demonstra o quadro 1.

Quadro 1- Resultado da pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES – Artigos científicos

| Descritores | 2003 a 2005 | 2005 a 2010 | 2010 a 2015 | 2015 a 2021 | Total | Tipo |
|-----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------|--------|
| Educação Básica | 19 | 77 | 268 | 387 | 751 | Artigo |
| Educação Antirracista | 00 | 01 | 04 | 07 | 12 | Artigo |
| Lei 10.639/2003 | 00 | 07 | 13 | 55 | 75 | Artigo |
| História da África | 00 | 02 | 04 | 16 | 22 | Artigo |
| Racismo estrutural | 00 | 00 | 00 | 05 | 05 | Artigo |
| Total | | | | | 865 | |

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES

Ao se pesquisar os mesmos descritores no mesmo período temporal, ou seja, a partir de 2003, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foram encontrados 161 trabalhos, como demonstra o quadro 2:

Quadro 2 – Resultado da pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

| Descritores | 2003 a 2005 | 2005 a 2010 | 2010 a 2015 | 2015 a 2021 | Total | Tipo |
|----------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------|-------------|
| Educação Básica | 00 | 00 | 00 | 84 | 84 | Dissertação |
| | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | Tese |
| Educação Antirracista | 00 | 01 | 03 | 10 | 13 | Dissertação |
| | 00 | 00 | 02 | 02 | 04 | Tese |
| Lei 10.639/2003 | 00 | 01 | 20 | 12 | 33 | Dissertação |
| | 00 | 00 | 02 | 02 | 04 | Tese |
| História da África | 00 | 01 | 01 | 12 | 14 | Dissertação |
| | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | Tese |
| Racismo estrutural | 00 | 01 | 03 | 04 | 08 | Dissertação |
| | 00 | 00 | 02 | 03 | 05 | Tese |
| Total entre Dissertações e Teses | | | | | 161 | |

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Por fim, ao se aplicarem os mesmos filtros e o mesmo período de pesquisa para as teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, encontrou-se um total de 97 trabalhos, como demonstra o quadro 3:

Quadro 3 – Resultado da pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

| Descritores | 2003 a 2005 | 2005 a 2010 | 2010 a 2015 | 2015 a 2021 | Total | Tipo |
|----------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------|-------------|
| Educação Básica | 02 | 06 | 07 | 14 | 29 | Dissertação |
| | 00 | 01 | 01 | 07 | 09 | Tese |
| Educação Antirracista | 00 | 01 | 01 | 05 | 06 | Dissertação |
| | 00 | 00 | 0 | 01 | 01 | Tese |
| Lei 10.639/2003 | 01 | 01 | 07 | 16 | 25 | Dissertação |
| | 00 | 01 | 01 | 00 | 02 | Tese |
| História da África | 00 | 00 | 01 | 17 | 18 | Dissertação |
| | 00 | 01 | 01 | 00 | 02 | Tese |
| Racismo estrutural | 00 | 01 | 00 | 02 | 03 | Dissertação |
| | 00 | 00 | 00 | 02 | 02 | Tese |
| Total entre Dissertações e Teses | | | | | 97 | |

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Dos totais de trabalhos encontrados, foram lidos todos os títulos, agrupando-os por descritor, ou seja, todos os trabalhos referentes à “Educação Básica”, “Educação Antirracista”, “Lei 10.639/2003”, “História da África” e “Racismo Estrutural”. Após este primeiro agrupamento, foram selecionados para a leitura dos resumos aqueles cujos títulos apresentavam relação mais direta com o tema desta pesquisa, ou seja, trabalhos que expressassem, em cada descritor, uma relação com os demais descritores.

Nesse sentido, foram selecionados quatro trabalhos com o descritor “Educação Básica”, quatro trabalhos com o descritor “Educação Antirracista”, quatro trabalhos com o descritor “Lei 10.639/2003”, quatro trabalhos com o descritor “História da África” e três trabalhos com o descritor “Racismo Estrutural”, totalizando uma análise pormenorizada de dezenove trabalhos, entre artigos, teses e dissertações, apresentados a seguir.

Destaca-se que em todas as plataformas pesquisadas houve um aumento do número de trabalhos com os descritores mencionados, o que pode conduzir à compreensão de uma expansão dos estudos sobre as questões propostas nesta pesquisa.

Com o descritor “**Educação Básica**”, foram selecionados quatro trabalhos para esta análise, sendo três artigos e uma dissertação, como demonstra o quadro 4:

Quadro 4 – Trabalhos selecionados a partir do descritor “Educação Básica”

| Nº | Ano | Título | Autores | Fonte | Tipo |
|----|------|---------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------|--------|
| 01 | 2012 | As relações raciais na Educação Básica: uma | Geise Ferreira; Zelair Olézia Rezer da Silva; | CAPES | Artigo |

| | | | | | |
|----|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------|-------------|
| | | reflexão necessária | Ivone Jesus Alexandre | | |
| 02 | 2014 | Desafios da Educação Básica no século XXI | Dóris Maria Luzzardi Fiss; Leonidas Roberto Taschetto; Gilberto Ferreira da Silva | CAPES | Artigo |
| 03 | 2003 | A Educação Básica na legislação brasileira | Josiane Rose Petry Veronese Cleverton Elias Vieira | CAPES | Artigo |
| 04 | 2016 | O Plano Nacional de educação e o papel dos municípios na universalização da Educação Básica no Brasil | Lizeu Mazzioni | BDBTD | Dissertação |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ferreira, Silva e Alexandre (2012) apontam no artigo “As relações raciais na Educação Básica: uma reflexão necessária” dados preocupantes, como por exemplo: o analfabetismo atinge uma porcentagem maior entre pessoas negras; os índices de repetências também são maiores em relação aos brancos; os estudantes negros/negras apresentam maior defasagem escolar; quanto maior a idade da pessoa negra mais evidentes ficam estes dados. A pesquisa também ressalta o número de desempregados nesta parcela da população.

Os autores enfatizam a relevância da preparação dos professores (as) que atuarão na Educação Básica acerca da pauta racial, questionam como esta formação vem sendo desenvolvida pelo Ensino Superior, bem como acreditam que o trabalho interdisciplinar sobre questões culturais, étnicas e de direitos humanos seja uma possibilidade concreta de inserir estes temas no contexto da Educação Básica.

Fiss, Taschetto e Silva (2014) questionam no artigo “Desafios da Educação Básica no século XXI” quais são os desafios apresentados aos/as docentes e como a formação de professores será constituída a fim de atender as demandas da Educação Básica. Além disso, os autores citam as Tecnologias de Comunicação e Informação e a diversidade cultural presente no contexto educacional.

Pontuam, por meio do referencial selecionado, a importância do professor (a) ser promotor das aprendizagens e que saiba usar diferentes tecnologias para contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos (as). Para os autores, toda a diversidade de recursos e estratégias de ensino possibilitam a realização de boas práticas na Educação Básica, o que são entendidas por eles como o bom uso dos recursos tecnológicos a fim de atender toda

pluralidade existente no contexto educacional. Por fim, os autores acreditam que a diversidade de ideias e valores presentes na escola, faz dela um espaço privilegiado de formação, tanto dos/das docentes quanto dos/das estudantes.

Veronese e Vieira (2003), no artigo “A Educação Básica na legislação brasileira” pontuam que, ao longo dos anos, a educação era privilégio das elites, pois não era um direito garantido por lei no Brasil. Desta forma, grande parcela da população era educada pela própria família. Somente a partir da Constituição Federal de 1988 a educação passou a ser entendida como direito público subjetivo.

Dentro deste contexto, os autores apresentam um destaque ao Estatuto da Criança e do Adolescente, que visa cumprir esta lei de obrigatoriedade do ensino, a fim de que as crianças e os adolescentes tenham esse direito, dentre outros, garantido. A Educação Básica passa a ser ofertada de forma obrigatória pelo Poder Público a todos/todas brasileiros/brasileiras. Por fim, os autores acreditam que o direito à educação promove a cidadania e que a legislação brasileira, embora tenha ofertado este direito, nem sempre pontua com clareza como a educação deveria ser conduzida no país a fim de garantir de forma eficaz a promoção da cidadania.

Mazzioni (2016), na dissertação de mestrado intitulada “O Plano Nacional de educação e o papel dos municípios na universalização da Educação Básica no Brasil” discute o papel do Estado e da família, a fim de garantir o direito à educação. Para tanto, observa a importância dos Municípios na universalização da Educação Básica de forma que essa atenda a demanda prescrita na forma de lei. Analisa também os desafios do Plano Nacional de Educação (PNE).

O autor aponta o atraso do Estado em oferecer a educação pública e gratuita e o quanto essa coloca o Brasil em uma condição ainda de retrocesso. Para ele, a universalização e a manutenção de crianças e adolescentes na Educação Básica tem sido de difícil implementação, uma vez que há um contrassenso da delegação da educação pública para os municípios.

Ao analisar esses quatro trabalhos, verifica-se o quanto a Educação Básica ainda é uma modalidade em construção no Brasil, apesar dos crescentes esforços de promulgação e implementação de Políticas Públicas por meio das leis que a regulamentam. Esses estudos demonstram quão complexa é a atuação no contexto da Educação Básica, no que diz respeito

à formação dos professores (as) e à sua atuação profissional. Nesse sentido, quando as relações raciais são colocadas em pauta, há ainda uma grande gama de desafios que envolvem tanto o acesso e a permanência de estudantes na escola, quanto a inserção de temas e estratégias de ensino que promovam uma discussão e implementação desta temática nas práticas educativas.

Com o descritor “**Educação Antirracista**”, foram selecionados quatro trabalhos para esta análise, sendo dois artigos e duas dissertações, como demonstra o quadro 5:

Quadro 5 – Trabalhos selecionados a partir do descritor “Educação Antirracista”

| Nº | Ano | Título | Autores | Fonte | Tipo |
|----|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|-------|-------------|
| 01 | 2012 | Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista | Glass, Ronald D | CAPES | Artigo |
| 02 | 2016 | A gestão escolar democrática e a implementação da educação antirracista na escola | Aldenora Macedo | CAPES | Artigo |
| 03 | 2017 | Olhando para as Práticas e Aprendendo Com Quem Faz: Compreensão do Fazer da Educação Antirracista a Partir da Análise das Narrativas de Educadores | Aline Oliveira Grion | CAPES | Dissertação |
| 04 | 2021 | Descolonizando práticas pedagógicas: a narrativa de uma educadora na luta pela educação antirracista | Luciana Domingues Ramos | BDBTD | Dissertação |

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Glass (2012), no artigo “Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista”, explica que os educadores enfrentam grandes desafios éticos na atualidade e destaca que as questões de raça e racismo estão entre eles. Desta forma, o autor busca compreender o que está acontecendo e o que precisa ser feito, a fim de combater o racismo na escola e na sociedade. Sendo assim, o autor propõe a discussão de cinco posições a saber: **supremacia racial, cegueira racial, sensibilidade racial, crítica racial e antirracismo.**

Para Glass (2012), a supremacia racial deve ser entendida como uma ideologia de origem estadunidense, que tem interpretações bíblicas. Já cegueira racial, para ele, pressupõe

a negação da individualidade do outro, enquanto a sensibilidade racial é entendida como o reconhecimento de que a raça possui uma importância, tanto do ponto de vista social, quanto cultural. Para o autor, a crítica racial é o reconhecimento que cada raça possui uma diversidade; enquanto o antirracismo busca entender que grupos identificados racialmente são vítimas de injustiças sociais, culturais, políticas e econômicas.

Posto isto, o autor entende que a educação antirracista passa por uma formação de professores que favoreça processos formativos a fim de desaprender o racismo e, desta forma, possa contribuir para que os docentes revejam sua formação racial e possam, de maneira crítica, formar alunos que conheçam como tudo foi gerenciado, combatendo a supremacia racial.

Macedo (2016), no artigo “A gestão escolar democrática e a implementação da educação antirracista na escola”, compreende a escola como espaço de problematização e reflexão das questões étnico-raciais. Para tanto, propõe uma discussão acerca do racismo presente nas relações escolares e nos documentos que norteiam legalmente uma prática pedagógica antirracista. Sobre isso, a autora chama a atenção para o fato da Lei nº 10.639/2003 ser lembrada apenas em datas comemorativas.

Para ela, isso ofusca a busca por uma educação antirracista, pois esta perspectiva é apenas lembrada em projetos, em datas específicas e esquecidas na sequência, inviabilizando o trabalho efetivo de luta contra o racismo de dentro do ambiente escolar. Dentro deste contexto tem-se uma indagação quanto ao papel da gestão que deveria acompanhar a efetivação da Lei 10.639 no cotidiano escolar.

A autora defende que o racismo na escola tem um caráter institucional, uma vez que peca por omissões, valorizando a meritocracia e desconsiderando a história de lutas e injustiças vivenciadas pela população negra. Para ela, isso colabora com a evasão escolar desses (as) estudantes. Ao fazer essas reflexões, a autora salienta que documentos oficiais, como a Constituição Federal (CF) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), mais as reivindicações do movimento negro fortaleceram para a criação e promulgação da Lei 10.639/2003.

Grion (2017) destaca em sua pesquisa de mestrado intitulada “Olhando para as Práticas e Aprendendo Com Quem Faz: Compreensão do Fazer da Educação Antirracista a Partir da Análise das Narrativas de Educadores”, as trajetórias de educadores (as), bem como suas práticas em

educação antirracista. Ela busca fazer um “anúncio” de tais práticas que visam uma sociedade com mais equidade. Ao ouvir os/as docentes, a autora pode identificar os processos formativos, as experiências, a legitimação das leis em suas práticas, a contribuição aos/as estudantes e analisar práticas antirracistas.

A organização do trabalho permitiu uma construção didática dos conceitos relacionados à questão racial, como raça, racismo, negritude, branquitude, preconceito, discriminação, etnia e estereótipos. Na sequência, Grion (2017) pontua como o racismo está presente na educação e os motivos pelos quais dispositivos legais precisaram ser criados e implementados, a fim de combater o preconceito racial contra a população negra.

A autora analisa as falas de seus entrevistados para compreender suas vivências e suas práticas pedagógicas antirracistas, enfatizando a importância de romper com o “silenciamento”, com os mecanismos de reprodução do racismo nos contextos educacionais que inviabilizam a permanência da população negra e sua consequente ascensão por meio da educação. A partir desses resultados, a autora propõe elementos que constituem uma educação antirracista.

Ramos (2021) propõe em sua pesquisa de mestrado, intitulada “Descolonizando práticas pedagógicas: a narrativa de uma educadora na luta pela educação antirracista”, o entendimento de uma educação decolonial tendo em vista o combate ao racismo e ao preconceito e a busca por uma educação antirracista. Para tanto, faz uso da autobiografia, ou seja, da escrita de si, promovendo um diálogo da própria vivência de mulher negra com autores (as) que abordam a temática das relações étnico-raciais.

A autora buscou a construção teórica do que constitui uma formação antirracista lendo escritores negros e escritoras negras, participando de vários eventos que tratassem da temática da negritude e, como docente, criando um grupo com os/as estudantes negros/negras com o objetivo de discutir a situação da população negra. Neste grupo, identificou as dificuldades destes/destas estudantes, bem como trabalhou para resgatar a autoestima de todos/todas, enquanto revia sua trajetória de mulher, estudante e professora negra.

Ao entender o processo de decolonialidade, Ramos (2021) também se aproximou da história de lutas dos povos indígenas, considerando suas contribuições como produtores de conhecimento. Esta busca pela educação antirracista trouxe a ela, e ao grupo criado por ela, um sentimento de empoderamento tão necessário e urgente para a população negra.

Após a exploração destes trabalhos ficou evidente que o racismo está presente dentro do contexto educacional e impedindo, em alguma medida, que a população negra enxergue na educação uma oportunidade de ascensão. Entende-se, a partir das proposições trazidas pelas pesquisas, que os atores (as) da comunidade escolar precisam se engajar na luta antirracista, bem como ratificar os documentos que preconizam direitos às/aos estudantes negros e negras a terem suas histórias contempladas no currículo.

Com o descritor “**Lei 10.639/2003**”, foram selecionados quatro trabalhos para esta análise, sendo dois artigos e duas dissertações, como demonstra o quadro 6:

Quadro 6– Trabalhos selecionados a partir do descritor “Lei 10.639/2003”

| Nº | Ano | Título | Autores | Fonte | Tipo |
|----|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-------|-------------|
| 01 | 2015 | A lei 10.639/2003 – uma abordagem conceitual | Fabiana Haro Dos Santos; Deize Denise Ponciano | CAPES | Artigo |
| 02 | 2017 | O Movimento Negro brasileiro e a Lei 10.639/03: da criação aos desafios para a implementação | Amilcar Pereira | CAPES | Artigo |
| 03 | 2017 | Invisibilidade do racismo no Brasil: nas práticas escolares, culturais e sociais da discriminação racial (Pós Lei 10.639) | Gisele Curi de Faria | CAPES | Dissertação |
| 04 | 2018 | O ensino das culturas africanas e afro-brasileiras em discurso: uma análise a partir da Lei 10.639/2003 | Eliane Maria Pereira | BDBTD | Dissertação |

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Santos e Ponciano (2015), no artigo “A lei 10.639/2003 – Uma abordagem conceitual”, reconhecem que foi negado nos currículos escolares o lugar de protagonismo da população negra, haja vista que esta era retratada de forma inferior e submissa, em função de as matrizes curriculares serem orientadas em uma perspectiva eurocentrista. Posto isto, as autoras destacam a importância da Lei 10.639/2003, que versa sobre a inclusão obrigatória da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial das Redes de Ensino.

A referida lei, de acordo com as autoras, visa inserir, além da “História e Cultura Afro-Brasileira”, também os estudos da “História da África e dos Africanos”, bem como a

luta dos negros e negras no Brasil, enaltecendo a protagonismo deste povo nas áreas social, política e econômica.

Esta lei, sancionada no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, assegura que os conteúdos sejam tratados de forma transversal em todo o currículo escolar, enfatizados na Educação Artística, Literatura e História Brasileira. Em virtude de sua promulgação, no calendário escolar, foi incluído o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Embora, a inclusão no calendário do “Dia Nacional da Consciência Negra” tenha sido uma conquista importante, vale ressaltar que a data é apresentada muitas vezes por meio de projetos e depois é esquecida. No entanto, é uma temática que pede um trabalho contínuo, ou seja, durante todo o ano letivo.

No artigo “O movimento negro brasileiro e a Lei 10.639: da criação aos desafios para a implementação”, Pereira (2017) discute o processo de criação da Lei 10.639/2003, tendo como protagonista desta conquista o movimento negro brasileiro. No entanto, afirma que sua implementação é um processo que demanda tempo e interesse sobre a temática.

Inicialmente o autor discorre que essas lideranças, presentes no movimento negro, datam desde o início do século XX. Com a criação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, na década de 1980, a relação com o Estado deu mais voz ao movimento que pleiteava pautas específicas à população negra.

O autor ainda afirma que o Movimento Negro brasileiro celebra as conquistas advindas da promulgação da Lei 10.639/2003, mas entende que a sua implementação depende ainda de formação inicial e continuada dos/das docentes, bem como de questões que envolvem infraestrutura, tempo disponível para trabalhar sobre a temática e interesse genuíno de toda a comunidade escolar. De qualquer forma, este movimento compreende que é necessário compromisso político e qualidade acadêmica a fim de efetivar a Lei 10.639/2003.

Faria (2017), em sua dissertação de mestrado intitulada “Invisibilidade do racismo no Brasil: nas práticas escolares, culturais e sociais da discriminação racial (Pós Lei 10.639)”, faz um levantamento acerca das discussões sobre o racismo e busca também compreender como o negro (a) é retratado (a) no livro didático após a Lei 10.639/2003, além de evidenciar por meio de conversas no âmbito escolar e acadêmico o quanto o racismo ainda é negado e desta forma o assunto, muitas vezes, silenciado, como se não existisse.

A autora entende que a Lei 10.639/2003, certamente, trouxe uma esperança, a fim de que temáticas tão sensíveis e necessárias fossem discutidas dentro da escola, a partir de um novo enfoque. Desse modo, ela busca verificar se o racismo, de fato, está presente como um assunto de relevância dentro da sala de aula, ou se este ainda é ignorado. Para tanto, a pesquisadora em questão fez a análise de três documentos essenciais: a Lei 10.639/2003, o currículo obrigatório das escolas públicas estaduais e o livro didático.

Por meio de sua pesquisa, Faria (2017) percebeu o avanço que a Lei 10.639/2003 trouxe com a obrigatoriedade de ensino de História e Cultura da África nas escolas, embora a temática do racismo por vezes não seja executada de maneira efetiva. Para a autora, é notório que os currículos precisem passar por mudanças, bem como os livros didáticos.

Pereira (2018) propõe em sua pesquisa de mestrado, intitulada “O ensino das culturas africanas e afro-brasileiras em discurso: uma análise a partir da Lei 10.639/2003”, uma análise dos discursos de periódicos educacionais: Nova Escola e Educação, que são revistas que norteiam o trabalho docente, a partir da implementação da Lei 10.639/2003. Na proposta há uma contextualização das condições vividas pela população multirracial no Brasil, bem como da presença do racismo, que motivaram os movimentos de resistência, os quais lutaram para que a Lei 10.639/2003 fosse sancionada.

Desse modo, é realizado um exame minucioso acerca da produção de livros didáticos e paradidáticos e uma análise nos periódicos educacionais, a fim de evidenciar os discursos presentes nestes que orientam o professor no período compreendido entre o ano de 2003 (da promulgação da Lei) até o ano de 2018, data da pesquisa. Há uma preocupação com a formação docente no contexto escolar acerca da temática pesquisada.

A partir da análise destes trabalhos evidenciou-se que a Lei 10.639/2003 foi uma conquista do Movimento Negro, no entanto ainda é notável que a efetivação da Lei não aconteceu de forma satisfatória, uma vez que ainda há negação do racismo dentro do universo escolar e que questões étnico-raciais muitas vezes são abordadas somente em datas específicas. Neste bojo é relevante destacar como a formação inicial e continuada dos/das docentes tem se organizado para trabalhar, o que preconiza a referida Lei de forma transversal e sistemática, além de observar o quanto é necessário analisar o currículo, bem como outros materiais que norteiam a prática pedagógica.

Com o descritor “**História da África**”, foram selecionados quatro trabalhos para esta

análise, sendo dois artigos e duas dissertações, como demonstra o quadro 7:

Quadro 7 – Trabalhos selecionados a partir do descritor “História da África”

| Nº | Ano | Título | Autores | Fonte | Tipo |
|----|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|-------|-------------|
| 01 | 2015 | Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? | Kabengele Munaga | CAPES | Artigo |
| 02 | 2017 | Além da história, a tradição oral: considerações sobre o ensino de história da África na educação básica | Janote Pires Marques | CAPES | Artigo |
| 03 | 2018 | A história da África em uma coleção de livros didáticos produzidos para o PNLD/EM (2008 – 2017). | Anelise Domingues da Silva | CAPES | Dissertação |
| 04 | 2016 | Formação de professores e ensino de história da África e cultura afro-brasileira e africana: saberes e práticas | Sônia Maria Soares de Oliveira | BDBTD | Dissertação |

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Munanga (2015), no artigo “Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?”, contextualiza o Brasil como um país rico em diversidade étnica e cultural, haja vista que muitos povos se encontraram aqui por diferentes motivos. No entanto, o autor ressalta a questão do preconceito e discriminação, enfrentados pelos povos de matrizes africanas, que persistem até os dias atuais.

Dessa feita, o referido pesquisador questiona o monoculturalismo que permeia nossa sociedade, de forma que, em alguma medida, a história passa a ter um viés eurocêntrico, que silencia a população negra e a coloca numa condição de subalternidade, desconsiderando a História da África. Sendo assim, o autor pontua a importância de uma educação multicultural indicada nas Leis 10.639/2003 e 11.645/08, que têm uma função, segundo ele, reparatória.

Marques (2017), no artigo “Além da história, a tradição oral: considerações sobre o ensino de história da África na Educação Básica”, defende que a partir da Lei 10.639/2003, que insere o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira, se faz relevante que a tradição oral, tão valorizada na África, esteja presente nos conteúdos tratados na Educação Básica, ao que tange a História da África.

Para a autora, ensinar sobre a tradição oral é evidenciar uma parte muito importante

a respeito do modo de viver na África, uma vez que a ancestralidade e toda a sua sabedoria são reverenciadas pelos povos africanos. Por meio da tradição oral há uma interligação com o sagrado, outro aspecto que constitui múltiplos significados na África, esta que foi considerada apenas “selvagem”, haja vista que foi contada a partir do eurocentrismo.

Silva (2018), na dissertação de mestrado intitulada “A história da África em uma coleção de livros didáticos produzidos para o PNL D/EM (2008 – 2017)”, propõe uma análise pós promulgação da Lei 10.639/2003 nos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLD/EM), nos ciclos de 2008, 2012 e 2015, a fim de compreender como o continente africano é retratado, considerando que outrora era visto como lugar selvagem.

Dito isto, a autora destaca que nos livros são evidenciadas questões relativas à miséria presentes na África, no entanto, Silva (2018) pontua que na África não existem somente mazelas, uma vez que há riquezas, cultura e tradição as quais a coloca em um lugar de merecido destaque, fato omitido nos livros didáticos por muito tempo.

Oliveira (2016), em sua pesquisa de mestrado, intitulada “Formação de professores e ensino de história da África e cultura afro-brasileira e africana: saberes e práticas”, objetivou verificar como tem se dado a mobilização dos saberes dos professores de História de uma rede de ensino sobre a África no contexto do Ensino Médio. Para tanto, foi utilizada a metodologia da História Oral Temática, a fim de conhecer esses saberes.

Juntamente com o levantamento destas histórias, a autora realizou uma análise das diretrizes do MEC acerca da formação de professores, especialmente dos/das docentes de História, e dos documentos relacionados à educação para as relações étnico-raciais, a fim de compreender o conhecimento destes sobre a África. Como resultados, Oliveira (2016) identificou algumas abordagens pontuais, como iniciativa docente em tratar da temática mesmo considerando que sua formação inicial de professores não contemplou de forma ampla questões sobre a África e o povo africano, bem com promover feiras que envolvam a temática ainda que em datas específicas. Observou ainda que a História da África é tratada de forma “secundária”. Ressalta-se que a história africana nas escolas ainda está em processo de construção.

Constatou-se, a partir das reflexões suscitadas pelos trabalhos, que a História da África foi sempre retratada a partir de um olhar eurocêntrico que desvaloriza a população

negra e a coloca em um lugar de inferioridade. Nos livros didáticos, a África era vista apenas como um lugar selvagem e, para tanto é necessário repensar a formação de professores (as) a fim de atender o que propõe a Lei 10.639/2003, na qual é estabelecida a obrigatoriedade de ensinar a História da África ampliando e ressignificando o que foi ensinado por tantos anos.

Com o descritor “**Racismo Estrutural**”, foram selecionados três trabalhos para esta análise, sendo dois artigos e uma dissertação, como demonstra o quadro 8:

Quadro 8 – Trabalhos selecionados a partir do descritor “Racismo Estrutural”

| Nº | Ano | Título | Autores | Fonte | Tipo |
|----|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-------|-------------|
| 01 | 2018 | A inferiorização dos negros a partir do racismo estrutural | Waleska Miguel Batista | CAPES | Artigo |
| 02 | 2018 | Aportes teóricos e reflexões sobre o racismo estrutural no Brasil | Humberto Bersani | CAPES | Artigo |
| 03 | 2020 | A estrutura do racismo no Brasil: condições históricas e sociais para a consolidação da superexploração da força de trabalho | Gustavo Gonçalves Fagundes | CAPES | Dissertação |

Fonte: elaborado pela autora (2021)

No artigo intitulado “A inferiorização dos negros a partir do racismo estrutural”, Batista (2018) busca compreender o conceito de racismo estrutural por meio da obra “O que é racismo estrutural”, de Silvio de Almeida (2020). A autora enfatiza que o livro inspira reflexões acerca do racismo estrutural como fundante nas relações sociais. Para tanto, a referida obra adentra fatos históricos, sociais, políticos, jurídicos e econômicos, a fim de criar um panorama sobre o racismo.

A autora afirma que conceitos como teoria crítica racial, colonialismo, imperialismo e capitalismo estão presentes no livro com o objetivo de elucidar, de forma cabal, como o racismo estrutural é explicado e vivenciado de forma, às vezes, velada e, por outras, escancarada. Sendo assim, a autora faz um convite para que o racismo e suas formas estruturais na sociedade sejam conhecidas, para, então, poderem ser combatidas.

Bersani (2018), no artigo intitulado “Aportes teóricos e reflexões sobre o racismo estrutural no Brasil”, propõe compreender o racismo estrutural como um mecanismo de

opressão no Brasil, buscando, por meio de um arcabouço teórico, identificar a origem da problemática que sustenta até os dias atuais a exclusão da população negra.

Desse modo, ele fez um levantamento de obras que destacam as bases do racismo estrutural, como o “Escravidão Colonial” de Jacob Gorender (2010), *Dialética Radical do Brasil Negro* de Clóvis de Moura (2014), “Formação do Brasil Contemporâneo: Colônia” de Caio Prado Júnior (2011) e “Capitalismo e Revolução Burguesa no Brasil” de Nélon Werneck Sodré (1990). As respectivas obras, segundo o autor, evidenciam constatações que consolidam a ideologia do racismo no Brasil.

Fagundes (2020), em seu trabalho intitulado “A estrutura do racismo no Brasil: condições históricas e sociais para a consolidação da superexploração da força de trabalho”, se propõe a compreender de que forma o racismo estrutural se apresenta na sociedade brasileira por meio da exploração da mão-de-obra da população negra. Desta forma, busca entender o período de transição entre a base de trabalho escravizado para uma nova estrutura de trabalho assalariado, que nega a participação dos negros e negras.

O autor entende que a ideologia da democracia racial usada como uma política de Estado pressupõe um caráter alienante a toda população, a fim de garantir o *status quo* presente outrora e que ainda permanece inviabilizando a ascensão da população negra no Brasil.

Ao realizar a análise das pesquisas foi possível identificar que há uma preocupação de diversos autores em propor uma discussão acerca do racismo estrutural, considerando-se que este país se construiu a partir do trabalho escravizado de homens negros e mulheres negras, no entanto prega-se que no Brasil há democracia racial. Entende-se que o racismo norteia as relações sociais, como a força do trabalho da população negra que é ainda explorada no mercado.

2. ENTENDENDO OS MOTIVOS – PANORAMA 2

Durante o mês de julho de 2021 realizou-se um levantamento de todas as dissertações defendidas no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté que expressassem, em seus títulos, relação com a temática das relações étnico-raciais, sobretudo decorrentes da Lei 10.639/2003 que trata sobre a História da África, do racismo e da educação

antirracista.

O critério para esta pesquisa foi a leitura de todos os títulos de todas as dissertações defendidas no programa desde sua implementação, ou seja, todos os trabalhos publicados no site do MPE entre os anos de 2016 e julho de 2021. Foram encontradas quatro dissertações que tratam da temática explorada nesta pesquisa, conforme demonstra o quadro 9. No entanto, foram selecionadas para esta análise três trabalhos, os de Souza (2017), Mendes (2017) e Furtado (2021).

Quadro 9 – Dissertações selecionadas no Banco de Dissertações do MPE – UNITAU

| ANO | TÍTULO | Autor |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| 2016 | Desafios de uma educação inclusiva: legislação e ação afirmativa para o negro | Hilma de Pinho Souza |
| 2017 | Relações étnico-raciais na perspectiva de professores: escola, currículo e cotidiano escolar | Eliana Sodré Mendes |
| 2017 | Diversidade étnico-racial no contexto escolar: um estudo das interações sociais em uma escola de Educação Infantil | Patrícia Batista Ribeiro |
| 2021 | África na sala de aula: práticas nas narrativas de professores de História | Deni Ribeiro Prado Furtado |

Fonte: MPE – UNITAU

Souza (2016) em sua pesquisa intitulada “Desafios de uma educação inclusiva: legislação e ação afirmativa para o negro”, enfatiza a relevância de desenvolver um trabalho com o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, justificando que a exclusão da população negra foi e ainda está presente no processo educativo.

Desta forma, a autora valoriza a Lei 10.639/2003 conquistada pelo movimento negro que clama por mudanças educacionais, de maneira que a visão eurocêntrica não seja a única e que o currículo possa contemplar a diversidade existente no país, bem como que a formação de professores possa formar docentes comprometidos com a prática antirracista.

Mendes (2017) em sua pesquisa intitulada “Relações étnico-raciais na perspectiva de professores: escola, currículo e cotidiano escolar”, faz uma reflexão sobre as narrativas de professores em relação à educação de relações raciais. Ela entende que dentro da escola emergem situações diversas que demandam uma postura antirracista, rompendo com práticas

tradicionais, a fim de atender tais necessidades.

Nesse bojo, foi feita uma análise na Matriz Curricular da disciplina de História para o Ensino Fundamental da Rede de Ensino Municipal de São José, entendido pela pesquisadora como um instrumento de construção de identidades múltiplas. Além disso, ela também realizou entrevistas individuais, de História Oral Temática, com seis professores (as) de História dos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de compreender todas as práticas pedagógicas que dialogam com uma educação de relações raciais.

Como resultados, Mendes (2017) verificou que os docentes entrevistados (as) percebem a referida Matriz Curricular ainda como eurocêntrica, pois não contempla com ênfase o ensino de História Africana e Afro-brasileira, bem como não é pautada de forma a preconizar as relações étnico-raciais. Foi observada por parte dos/das docentes que a Secretaria Municipal de Educação do município na qual aconteceu a pesquisa que houvesse investimento na temática racial, além de repensar o currículo da disciplina de História.

Furtado (2021), em sua pesquisa intitulada “África na sala de aula: práticas nas narrativas de professores de História”, apresenta uma discussão sobre construção de identidade a partir de uma perspectiva da História da África e Cultura Afro-brasileira, a fim de discutir a relevância da formação continuada para promover equidade étnico-racial, além de identificar práticas dos professores (as) de História com a temática racial. A pesquisadora aplicou um questionário a 50 professores (as) de História de um município do Vale do Paraíba Paulista e, destes, entrevistou 07 professores (as) que eram considerados (as), por seus pares, como referência de boas práticas em História da África na Educação Básica. A proposta era compreender, por meio das narrativas, as práticas pedagógicas utilizadas nas aulas de História ao que tange a temática da História da África e da Cultura Afro-brasileira na perspectiva da Lei 10.639/2003.

Furtado (2021) constatou que a relação dos/das docentes, participantes da pesquisa com a temática está em três grandes eixos: no fato de alguns serem negros; na formação continuada oferecida pela escola, por meio do horário de trabalho coletivo; e por desenvolver diferentes práticas que envolvem os sujeitos históricos presentes nesta pesquisa.

Percebeu-se poucos trabalhos sobre a temática das relações étnico-raciais, uma vez que o curso Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté foi implementado em 2014 e as primeiras dissertações publicadas em 2016.

Após a realização das pesquisas correlatas se faz necessário o aprofundamento teórico sobre Educação Antirracista, Consciência racial, Branquitude, Interseccionalidade e Formação Inicial.

2.3 MOTIVO FUNDAMENTAL: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A Lei 10.639/2003 alterou a Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a inclusão dos artigos 26-A e 79, a qual institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica (BRASIL, 2003). Esta lei descortina como a História da África e dos africanos que foram escravizados era contada pelos livros didáticos, renegando a importância da população negra na construção do Brasil.

O Parecer CNE/CP 003/2004, que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, visa o direito às histórias e culturas que formam o país (BRASIL, 2004).

Dessa feita, é necessário ressaltar o destaque ao Movimento Negro, que lutou e luta por uma sociedade justa e igualitária, a fim de garantir direitos da população negra, bem como de valorizar a história e feitos do povo africano que fora escravizado, como afirma Gomes (2017).

O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante. (GOMES, 2017, p. 21).

De acordo com Gomes (2017), o Movimento Negro sempre desempenhou um papel significativo, enfrentando muitos desafios na busca pela discussão, pela construção de políticas públicas e pela implementação delas, com o objetivo de colocar luz à questão racial, promovendo emancipação da população negra. É fundamental o reconhecimento deste movimento social que muito tem a ensinar sobre o racismo e seus desdobramentos.

Diante do exposto, é possível entender que a Educação Antirracista, assim como menciona Mota (2021), é uma luta antiga que precisa ser defendida por todos e todas e,

principalmente pelos atores (as) sociais envolvidos (as) no contexto educacional, haja vista que a escola nem sempre é um lugar agradável para a criança negra, justamente porque ao conhecer a história de seus antepassados, depara-se com pessoas infelizes que foram tiradas de sua terra, hostilizadas e para servirem aos brancos (as) (ALMEIDA, 2020).

De acordo com os estudos de Mota (2021), a Educação Antirracista preza pela valorização, identidade e trajetória do povo africano escravizado, rompe com a visão eurocêntrica, que observa a África a partir de um único olhar, que pode ser perigoso assim como descreve, impressionada, Adichie (2019):

O que me impressionou foi que: ela sentiu pena de mim, antes mesmo de ter me visto. Sua posição padrão para comigo, como uma africana, era um tipo de arrogância bem intencionada, piedade. Minha colega de quarto tinha uma única história sobre a África. Uma única história de catástrofe. Nessa única história não havia possibilidade de os africanos serem iguais a ela, de jeito nenhum. Nenhuma possibilidade de sentimentos mais complexos do que piedade. Nenhuma possibilidade de uma conexão como humanos iguais (ADICHIE, 2019, p. 17).

Considerando as colocações de Adichie (2019), ao valorizar a diversidade por meio da Educação Antirracista, torna-se possível promover um sentimento de pertencimento do negro ao universo acadêmico. A autora propõe que se repense, nesse sentido, desde o currículo, a postura e os discursos de toda a comunidade escolar, colaborando para que toda a população negra seja acolhida e respeitada.

Desse modo, entende-se que a Educação Antirracista se preocupa em provocar uma reflexão em toda a sociedade, pois assim será possível que mudanças ocorram dentro e fora do ambiente escolar e/ou acadêmico. Para Mota (2021), o preconceito e a discriminação precisam ser discutidos e revistos, uma vez que o racismo é estrutural e implica diretamente no crescimento da nação.

Para isso, o estabelecimento de uma educação antirracista deve envolver toda a sociedade, não apenas os negros. Uma profunda reflexão sobre a educação para as relações étnico-raciais leva-nos a concluir que o tema é urgente não apenas para o público escolar negro. É fundamental aos estudantes brancos, para que sejam capazes de reconhecer a diversidade de matrizes que compõem a cultura nacional, tenham elementos para compreender culturas que podem eventualmente não conhecer e reconhecer a necessidade de se mobilizar pela igualdade de direitos, compreendendo-a como um produto benéfico para todos. É preciso que estudantes brancos saibam identificar claramente o racismo, para não mais praticá-lo (MOTA, 2021, p.19).

De acordo com Mota (2021), é de suma importância que todos e todas estejam atentos aos mecanismos que sustentam o racismo, por vezes velado, por vezes escancarado como uma ferida que sangra dentro da sociedade, que inviabiliza relações de equidade. Para tanto, é necessário que a pauta antirracista seja, de fato, uma bandeira levantada por todos e todas, a fim de extinguir o preconceito e a discriminação que gera tanta desigualdade. Posto isso, se faz necessário que a transformação desejada ultrapasse a reflexão e promova a ação, como sabiamente propõe o Patrono da Educação Brasileira (BRASIL, 2012) Paulo Freire: “[...] não há educação com verbalismo, nem tampouco com ativismos, mas com práxis, portanto, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas” (FREIRE, 1987, p. 146)

Dentro deste universo crítico acredita-se que a Educação Antirracista pode e deve ganhar espaço. Nesse sentido é interessante compreender a importância do processo de alfabetização como um ato político.

2.3 MOTIVO CENTRAL: A GÊNESE DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

É possível compreender o racismo a partir da perspectiva freiriana, uma vez que Paulo Freire preconiza a educação, tendo esta um objetivo de fortalecer a democracia, como emancipação social, cultural, histórica e política, daqueles e daquelas que sofrem opressão. Suas obras propõem conscientização e libertação, logo orienta a educação a fim de que esta caminhe na direção de uma Educação Antirracista, especialmente “Pedagogia do Oprimido” escrito em 1968 no exílio no Chile, que aponta ponderações fundamentais para a construção de uma educação que seja uma ferramenta transformadora à serviço da libertação. Esta obra com várias edições e ainda muito atual, dialoga diretamente com os oprimidos, maioria na nossa sociedade, haja vista que opressores continuam a criar e recriar mecanismos de opressão. Para este estudo está sendo utilizada a 46ª edição de 2005.

Paulo Freire (1921-1997), educador e filósofo brasileiro foi declarado Patrono da Educação Brasileira em 2012 por meio da Lei nº 12.612 (BRASIL, 2012), uma vez que suas contribuições foram muito significativas para a educação brasileira e do mundo todo, portanto o educador é reconhecido internacionalmente. Ele propunha uma Pedagogia Crítica que provocasse reflexão-ação, conscientização e intervenção na própria realidade. Esta proposta foi vista como subversiva no período em que aconteceu o golpe militar (1964),

Paulo Freire foi preso e partiu para o exílio no Chile, sendo que desenvolveu ainda vários trabalhos em outros países. Com anistia, em 1979 poderia voltar ao Brasil (LIMA, 2004). Voltou em 1980.

Freire (2005, p.32) anuncia o constante “movimento de busca” por humanização do homem diante de sua inconclusão, ele aborda também a dicotomia entre desumanização e humanização e afirma que a humanização é a “vocação dos homens”, no entanto ele enfatiza que esta vocação é “negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores.” Há por dizer que há diálogo com Fanon (1968 p. 9) que aponta em seus escritos a questão da desumanização, especificamente da população negra quando menciona a colonização: “A violência colonial não tem somente o objetivo o respeito desses homens subjogados; procura desumanizá-los.”

Dessa forma, Freire (2005, p. 32) ao afirmar que a vocação dos homens é a humanização e que esta é negada, assevera que por meio do “[...] anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos” pode acontecer a “recuperação de sua humanidade roubada.” Portanto, Freire (2005, p. 34) faz uma provação pertinente:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão por acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

Neste contexto se insere a Educação Antirracista que precisa ser provocadora e, provocando a reflexão-ação, proporcione a conscientização e, conseqüentemente a transformação necessária para a realidade vivida e experimentada. Freire (2005, p. 42) explica que: “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.”

Há um diálogo constante na obra de bell hooks com os escritos de Paulo Freire, embora a escritora faça uma crítica ao sexismo encontrada no primeiros livros, a autora, sendo uma admiradora inspirada por seu trabalho, destaca que “Encontrar uma obra que promova a nossa libertação é uma dádiva tão poderosa que, se a dádiva tem uma falha, não importa muito.”(hooks, 2013, p.71)

O que Paulo Freire propôs como prática educativa ainda é muito atual e necessária, uma vez que ele criou uma alfabetização que se fundamente no diálogo com os outros e com

a realidade vivida, instigando uma leitura de mundo dos sujeitos oprimidos e também dos opressores. Em sua proposta, a educação é uma prática libertadora, que pressupõe tomada de consciência, por esta razão se opunha veementemente à “educação bancária” e antidialógica, pois mantém, assim, os mecanismos do sistema opressor. A tarefa de romper com essa prática opressora é no mínimo desafiadora e assusta alguns e algumas docentes. A escritora hooks (2013, p. 32) reitera: “Esse medo existe porque muitos profissionais reagem de modo profundamente hostil à visão da educação libertadora que liga a vontade de saber à vontade de vir a ser.” Ela também afirma que os/as estudantes querem receber informações que tenham “ligação entre o que eles estão aprendendo e sua experiência global de vida” (2013, p. 33) e completa dizendo da alegria em proporcionar uma “educação como prática de liberdade” em um diálogo permanente com Paulo Freire.

A palavra conscientização está presente nas obras de Paulo Freire como um farol que orienta toda a sua discussão, sendo assim ele menciona que não foi o primeiro a usar o vocábulo, mas que este teve impacto grande e tornou-se parte de seu vocabulário (FREIRE, 1980):

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática de liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. (FREIRE, 1980, p.25)

A palavra conscientização é um elemento catalizador de suas obras, sendo este um conceito central que aponta para a educação libertadora que envolve participação, atuação e autonomia dos sujeitos históricos que todos e todas são, uma vez que afirma ser o ser humano como um ser de práxis-reflexão-ação e desta forma sua atuação no mundo o transforma. (FREIRE, 1980; FREIRE, 1983)

O educador Freire (1980) afirma que em primeiro momento a realidade não se apresenta como “objeto cognoscível por sua consciência crítica”, pois neste início é dada como uma “posição ingênua” , ele afirma que a “tomada de consciência ainda não é conscientização” e pontua:

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume posição epistemológica. (FREIRE, 1980, p. 26)

É dentro deste bojo que a Educação Antirracista se insere, uma vez que essa precisa instigar a busca de educandos (as) e educadores (as) a fim de que ambos conheçam a realidade que se apresenta, mas acima de tudo sejam conscientizados e conscientizadores do racismo estrutural que permeia nossa sociedade, que sendo um elemento fundante do nosso país que desumaniza e coisifica as pessoas negras. Almeida (2020, p. 20-21) afirma que o racismo sendo sempre estrutural “é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade”, logo está dentro das escolas e universidades ditando o modelo das relações, nas quais uma subjuga a outra. Freire (1980, p. 64) assegura que:

Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados a realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la mas também no de recriar este conhecimento.

Esta é uma educação que prima por engajamento, por intermédio da qual os oprimidos tenham a oportunidade de conhecer a realidade tal como ela é em um diálogo permanente rompendo com a visão da “educação bancária”, que consiste na manifestação ideológica daquele ou daquela que tudo sabe e doam a aqueles e aquelas nada sabem (FREIRE, 1980, p. 67).

Para tanto, é necessário a que a consciência crítica esteja presente como o cerne de uma educação libertadora, Freire (1983) elenca quais são as características da consciência crítica:

1. Profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovidos de meios para análise do problema.
2. Reconhece que a realidade é mutável.
3. Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade.
4. Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta às revisões.
5. Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta.
6. Repele posições que quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade.
7. Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas.
8. É indagadora, investiga, força, choca.
9. Ama o diálogo, nutre-se dele.
10. Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos. (FREIRE, 1983, p. 40-41)

Sendo assim, é evidente que a Educação Antirracista deve questionar, investigar, refutar, buscar as narrativas silenciadas, de modo que se possa conhecer, reconhecer, conscientizar-se e intervir na realidade, uma vez que esta pode e deve ser fazer por meio da “práxis-humana” (FREIRE, 1980). Desta forma, a fim de atender a Lei 10.639/2003 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e a Educação Básica e Superior deve deixar de ser a pedagogia que oprime para ser a pedagogia que liberta:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2005, p. 46)

É salutar destacar que a educação libertadora é uma escolha que docentes devem fazer e juntos (as) com seus educandos (as) promover mudanças dentro e fora das escolas e universidades, por isso também é um processo de convencimento dos outros (as), mas especialmente de si mesmo, conforme bem explica Paulo Freire a Ira Shor (educador norte-americano) em uma conversa inspiradora compilada no livro Medo e Ousadia (1986, p. 46): “Outro ponto é que a educação é um momento no qual você tenta convencer-se de alguma coisa, e tenta convencer os outros de alguma coisa. Por exemplo, se não estou convencido da necessidade de mudar o racismo não serei um educador que convence alguém.”

Diante do exposto, é urgente que se rompa com a educação bancária ainda preconizada nas escolas e universidades, pois esta afasta os educandos (as) a se inserirem na realidade de forma crítica, como assevera Freire (2005, p. 80):

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda pelo contrário busca a *emersão das consciências*, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade.

A fim de entender a realidade, o educador Paulo Freire, a frente de seu tempo, já pensava em uma perspectiva interseccional, que é uma “ferramenta analítica” ao considerar

“as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária” (COLLINS; BILGE, 2020, pg.17), uma vez que mencionava que para romper com a estratégia dos opressores de dividir as minorias para conquistar, é necessário considerar a dimensão da “totalidade” e não somente a dimensão da “parcialidade”. Dessa feita, é preciso que a educação se coloque a serviço da libertação, de modo que o ser humano não se sinta “ilhado” e compreendendo que sua parcialidade faz parte de uma totalidade que possa se unir, a fim de promover uma relação dialética em busca de uma realidade libertadora.

A conscientização das relações étnico-raciais passa, portanto, de se ter uma consciência crítica do papel de oprimidos e opressores tão presente no processo de colonização que aconteceu no Brasil e que se perpetua por meio de novos mecanismos de exclusão, inferiorização e na política necrófila, defendida por alguns governantes, como eloquentemente afirma Freire (2005, p. 74) “A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida.” Por isto mesmo que a Educação Antirracista deve acontecer em todos os contextos, entre alfabetizados e analfabetos e estar a serviço da conscientização crítica e racial, bem como seja esperançosa, dialógica e que promova uma “revolução biófila”, criadora de vida! (FREIRE, 2005, p. 197)

2.5 MOTIVO DO PODER: BRANQUITUDE

É sabido, porém nem sempre dito com todas as letras, que brancos (as) sequestraram pessoas de seu país de origem, a eles e elas praticaram todo tipo de violência, tratando homens negros e mulheres negras como mercadorias, objetificando seres humanos e forçando-os (as) ao trabalho escravizado. A herança escravocrata ainda ecoa no Brasil, haja vista todo sofrimento ainda submetido a população negra, a qual tem seus direitos básicos vilipendiados. Portanto, aqui neste país, criou-se, segundo a pesquisadora Bento (2022, p. 14), um problema complexo: “Não temos um problema negro no Brasil, temos um problema nas relações entre negros e brancos” e isso se dá por uma questão ainda pouco difundida: a branquitude.

É a supremacia branca incrustada na branquitude, uma relação de dominação de um grupo sobre outro, como tantas que observamos cotidianamente ao nosso redor, na política, na cultura, na economia e que assegura privilégios para um dos grupos e relega péssimas condições de trabalho, dívida, ou até a morte, para o outro. (BENTO, 2022, p. 14-15)

Schucman (2020, p. 49) pontua que os estudos sobre a branquitude se deu a partir da década de 90, quando os estudos sobre raça e racismo no Estados Unidos mudaram de foco e os olhares se foram para os brancos (as). Tal processo foi denominado “estudos críticos sobre a branquitude”. Outros países, inclusive o Brasil, já estavam também se debruçando sobre a questão.

Já Bento (2022) afirma que os estudos sobre branquitude se apresentam por meio de “três ondas”. A primeira diz respeito aos questionamentos sobre supremacia branca nos Estados Unidos no século XIX e XX; A segunda se refere a vários estudiosos negros e estudiosas negras os quais desafiaram a supremacia branca, bem como o racismo institucional e a terceira diz respeito às reações dadas pelas pessoas brancas diante dos clamores das pessoas negras por justiça e ocupação dos diversos lugares.

A ideia de raça é um termo construído socialmente, no entanto, servia para definir “os outros”, haja vista que o branco (a) sempre se colocou em um lugar hegemônico, sendo considerado (a) a norma e o padrão (SCHUCMAN, 2020, p. 50). Logo, nesta sociedade estruturada pelo racismo, o conceito de branquitude se apresenta como um fenômeno na manutenção de privilégios, assim como afirma Bento (2022, p. 18) “Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios.” Munanga (2004, p. 5) explica o provável início do pacto da branquitude:

Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação.

Este pacto tem por objetivo preservar esta ideologia construída socialmente de uma superioridade que mantém os privilégios dos bens materiais e simbólicos. Bento (2022, p.

18) explica que: “Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Posto isto, este não-lugar de racializado confere ao branco (a) o lugar da normatividade, no qual esse não está sujeito às interpretações históricas, sociais, econômicas e políticas, certos de que brancos (as) mantêm o poder e determinam os rumos dados aos seus semelhantes, Bento (2022, p. 44) conclui: “Talvez possamos concluir que uma boa maneira de se compreender melhor a branquitude é entender a projeção do branco sobre o negro, nascida do medo e cercada de silêncio, fiel guardião dos privilégios.” Esse silêncio que invisibilizou a população negra e que também não promoveu crítica acerca das atitudes dos brancos (as), apenas interessa conhecer a “incapacidade” do “outro” e não olhar para si próprio. Guerreiro Ramos (1957, p.171) questiona o olhar colocado sobre o “negro-tema”, sem considerar a “vida do negro”, logo o branco (a) estava sempre disposto a enaltecer sua estética e desumanizar a população negra, bem como evitar aos olhares para a sua branquitude que não deseja assumir a parte que lhe cabe quanto a diáspora africana e toda a barbárie cometida contra homens negros e mulheres negras.

Nogueira (2017, p.123) menciona que “Ser branco, afinal significa uma condição genérica: ser branco constitui o elemento não marcado, o neutro da humanidade.” Por outro lado, Schucman (2020, p. 60) pontua que a branquitude é não só marcada por questões genéticas, que envolvem, a “[...] posições e lugares sociais que os sujeitos ocupam.” A autora também enfatiza que há diferenças nos significados de ser branco (a), ela afirma: “Nos EUA, ser branco está estritamente ligado à origem étnica e genética de cada pessoa; no Brasil, está ligado à aparência, ao *status* e ao fenótipo; na África do Sul, fenótipo e origem são importantes demarcadores de brancura.” (SCHUCMAN, 2020, p. 60) Portanto, para entender a branquitude é necessário compreender as estruturas de poder que a mantêm, como a inviabilização da identidade racial branca (principalmente, quando isso é conveniente); os privilégios materiais e os privilégios simbólicos, de forma que esses garantem a perpetuação da branquitude.

Bento (2022, p. 23) faz um anúncio muito pertinente quando diz:

É possível identificar a existência de um pacto narcisístico entre coletivos que carregam segredos em relação a seus ancestrais, atos vergonhosos como assassinatos e violações cometidas por antepassados, transmitidos através de gerações e escondidos dentro dos próprios grupos, numa espécie de sepultura secreta.

A referida autora menciona que a supremacia branca vai usufruindo de toda estrutura organizacional do país como se fosse mérito do seu grupo, desconsiderando os “atos anti-humanitários” que cometeram no período escravocrata, além de tudo que ainda ocorre com a população negra. Portanto, segundo Bento (2022, p. 24) se faz necessário falar sobre a escravidão e sua herança: “É urgente fazer falar o silêncio, refletir e debater essa herança marcada por expropriação, violência e brutalidade para não condenarmos a sociedade a repetir indefinidamente atos anti-humanitários similares.” Ela afirma com veemência: “Trata-se da herança inscrita na subjetividade do coletivo, mas que não é reconhecida publicamente.”

Este pacto da branquitude que mantém seus privilégios e esconde os longos anos de barbárie garante a falsa ideia que tudo que conquistaram foi pela meritocracia, ideia difundida amplamente, especialmente, entre os privilegiados a fim de justificar suas conquistas. No prefácio da obra “A cilada da Meritocracia” de Daniel Markovits, o então professor Oscar Vilhena Vieira que é professora fundador da Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas em São Paulo explica:

A meritocracia consiste também em um manto de natureza ideológica, na medida em que torna socialmente aceitável a acumulação de prestígio, status e riqueza pelas elites que dominam suas regras, restando aos derrotados no jogo meritocrático se conformar com a própria incompetência. (2021, p.13)

A meritocracia é um engodo, no entanto, pois compactua com a ideia de que tudo foi conquistado pelo esforço sem prejudicar ninguém e aquele ou aquela que não conseguiu fortuna, por exemplo não é suficientemente bom e esforçado, como afirma Bento (2022, p. 25):

Este é o pacto, o acordo tácito, o contrato subjetivo não verbalizado: as novas gerações podem ser beneficiárias de tudo que foi acumulado, mas tem que se comprometer “tacitamente” a aumentar o legado e transmitir para as gerações seguintes, fortalecendo seu grupo no lugar de privilégios, que é transmitido como se fosse exclusivamente mérito. E no mesmo processo excluir os outros grupos “não iguais” ou não suficientemente meritosos.

Logo, neste processo meritocrático, por meio da manutenção da branquitude, esse

pacto silencioso que perpetua privilégios garante que o racismo seja naturalizado no Brasil, embora por vezes velado, sendo que se apresenta no “exercício do biopoder” como pontua Bento (2022, p. 49): “O racismo permite o exercício do biopoder, este velho direito soberano de matar. Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado.”

Os estudos sobre branquitude por diversos autores e autoras põe em xeque o opressor, que em pacto silencioso não aborda as atrocidades cometidas por seus antepassados (as), bem como os privilégios advindos destes “feitos” que ainda reverberam no mundo, mas de forma muito peculiar e ainda bastante onerosa para a população negra do Brasil.

2.6 MOTIVO ANALÍTICO: INTERSECCIONALIDADE

A interseccionalidade se apresenta como uma “ferramenta analítica” (COLLINS; BILGE, 2020) que se propõe a entender as relações de poder que envolvem gênero-raça-classe. Considerando a multiplicidade deste país, bem como as desigualdades aqui presentes esta ferramenta facilita a compreensão das diferentes dimensões que compõe um ser humano e/ou uma dada situação e suas implicações.

De acordo com Akotirene (2019, p. 14) com a crítica feminista negra surge o termo interseccionalidade, como uma resposta “às vítimas do racismo patriarcal.” Segundo a autora foi criada pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw e ganhou espaço no mundo acadêmico e militantes do feminismo negro. Akotirene explica que:

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. (AKOTIRENE, 2019, p. 14)

No Brasil, Lélia Gonzalez (2020) também buscava entender os imbricamentos dos marcadores sociais e seus desdobramentos, especialmente na vida da mulher negra:

O *lugar* em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o *racismo* se constitui como a *sintomática* que caracteriza a *neurose cultural brasileira*. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra

em particular. Consequentemente, o lugar de onde falaremos põe um outro, aquele é que habitualmente nós vínhamos colocando em textos anteriores. E a mudança foi se dando a partir de certas noções que, forçando sua emergência em nosso discurso, nos levaram a retornar a questão da mulher negra numa outra perspectiva. Trata-se das noções de mulata, doméstica e mãe preta. (GONZALEZ, 2020, p.76)

Sua perspicácia percebeu a necessidade de relacionar os diversos fatores sociais que implicam a vida de uma pessoa, no caso referido pela mencionada autora como “mulata, doméstica e mãe preta”, ao fazer este cruzamento de particularidades abre um amplo leque de discussão e de entendimento sobre uma realidade opressora.

Embora a interseccionalidade já estivesse presente nas obras de outros autores e outras autoras, embora não com esta nomenclatura, Collins e Bilge (2020, p.16) apresentam uma definição que trouxe um entendimento mais específico ao conceito: “a interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana.” As referidas autoras continuam a fim de explicar com mais detalhes:

Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas.(COLLINS; BILGE, 2020, pg.17)

Nas relações de poder, a exclusão pode ser ainda maior quando consideradas diferentes dimensões de um ser humano, como por exemplo: mulher, negra, periférica e lésbica, evidentemente que estes aspectos podem conferir maior discriminação por parte da sociedade e inviabilizar a vida digna que todos e todas têm direito.

Ao fazer uso da interseccionalidade como ferramenta analítica e observar a relação entre gênero e raça, estas que são vistas de forma separada, mas que por meio desta ferramenta metodológica há uma indissociabilidade entre elas, é possível a compreensão das práticas discriminatórias a pessoas que estão dentro de um determinado recorte. A interseccionalidade permite a ampliação do entendimento de uma dada situação, na qual é possível perceber os entrecruzamentos de fatores na totalidade social em que se inserem as pessoas.

Posto isto, Akotirene (2019, p. 15) faz uma convite necessário a todos e todas:

É oportuno descolonizar perspectivas hegemônicas sobre a teoria da interseccionalidade e adotar o Atlântico como lócus de opressões cruzadas, pois acredito que esse território de águas traduz, fundamentalmente, a história e migração forçada de africanas e africanos.

Logo, é possível destacar que a interseccionalidade estabelece a relação e/ou interação entre vários marcadores sociais e que esses não podem ser observados separadamente e que combinados geram desigualdades ou mantém privilégios. A opressão está presente em diversos espaços, mas aqueles ou aquelas que apresentam certas “categorias” de fato há mecanismos que provocam a exclusão, a falta de oportunidades e até a morte.

2.7 MOTIVO ACADÊMICO: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A educação é um direito de todos e um dever do Estado contemplado na Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988). Em seu artigo 205 e em seu artigo 211 da CF é mencionado o regime de colaboração entre os entes federativos em um esforço conjunto a fim de universalizar o ensino, a democratização de acesso e permanência na Educação Básica, sendo assim, se fez necessário ampliar os cursos de formação docente.

Gatti (2014) pontua que, no Brasil, a escolarização aconteceu vagarosamente, desta forma a demanda reprimida trouxe uma preocupação com a formação de professor (as) que até então não primava pela qualificação dos/das docentes. Desse modo, se fazia necessário romper com os cursos de bacharelado, pois estes não consideravam elementos didático-pedagógicos que devem ser basilares na formação de professores.

Gatti *et al.* (2019) destacam que o processo formativo dos/das docentes, bem como a Educação Básica, estão relacionados, mas nem sempre acontecem em harmonia. A educação primária, assim como a secundária eram ofertadas a uma pequena parcela da população. Dessa feita, a formação de professores (as) acompanhou este processo lento em que a Educação Básica estava e está inserida, haja vista que o poder público não demonstrou o devido interesse pela educação de seu povo. As autoras afirmam que, no passado, a educação era ofertada por pessoas com pouca escolaridade. No século XX, na década de trinta, os cursos de licenciatura começam a ser ofertados sem a preocupação de uma formação pedagógica-didática.

A formação de professores (as) é uma temática de real relevância no cenário nacional,

haja vista que a educação é uma pasta que exige atenção pormenorizada do poder público a fim de ofertar ensino de qualidade aos estudantes, o que impacta diretamente no desenvolvimento do país.

Neste contexto, é importante considerar os elementos estruturantes presentes na Resolução CNE/CP2 nº 2 de 01 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. (BRASIL, 2015).

A respectiva Resolução (BRASIL, 2015) considera que a formação de profissionais do magistério colabora para o projeto nacional de educação brasileira. Ressalta que a educação e o ensino são bases que garantem sustentação para o projeto já mencionado e nesse sentido destaca a importância do regime de colaboração entre os federados. Aponta que os valores e princípios que regem uma educação integral e inclusiva devem estar a serviço da democratização do ensino por meio de uma sólida formação de professores (as).

Da mesma forma, há de se considerar também os aspectos presentes na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Em seu capítulo I define-se que as todas as modalidades devem ser contempladas pelas referidas Diretrizes.

Em seu parágrafo único afirma que a formação inicial de professores tem alusão direta à Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), implementada pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. (BRASIL, 2019)

A resolução expõe no capítulo I em seu artigo 2º que a formação docente tenha como premissa o desenvolvimento do licenciando (a) em consonância com as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que sejam garantidas as “aprendizagens essenciais”, contemplando a educação integral aos estudantes. Já em seu artigo 3º há um destaque para as competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos/pelas docentes, que envolve competências e habilidades específicas. No artigo 4º as competências específicas são definidas, como: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. (BRASIL, 2019).

A organização do trabalho pedagógico respeitando suas especificidades faz-se necessária, a fim de garantir uma formação sólida, como já afirmam Gatti *et al* (2019). As autoras destacam que a prática pedagógica precisa ser aprendida e, por isso, não cabe mais ser realizada de forma intuitiva, sem planejamento.

A docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, apenas, para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne (GATTI *et al*, 2019, p.19).

As autoras, por fim, apontam que a formação inicial do/da docente ainda é ofertada de forma precária no Brasil, tendo em vista que alguns cursos de Licenciatura e Pedagogia têm sido oferecidos por instituições privadas, muitas vezes de forma descompromissada, visando apenas uma oportunidade mercadológica, não garantindo uma formação de excelência, o que implica diretamente no processo formativo do/da docente, impactando o ensino. Essa questão demonstra o quanto ainda é preciso estudar esse processo formativo, repensando as discussões realizadas e as práticas implementadas, de forma a contribuir com este campo de atuação e com a construção de uma formação mais conectada com os contextos da docência.

3 MOTIVOS METODOLÓGICOS

De acordo com Descartes (2015, p.08) “O conhecimento e a ciência exigem trabalho, questionamentos sistemáticos e método”. Para Lakatos; Marconi (2003) o método descreve e explica situações:

Assim, o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.83).

O método busca compreender todo o processo realizado pelo pesquisador, delineando a pesquisa de forma sistemática, como o tipo de investigação escolhida, os critérios para a escolha dos participantes, instrumentos de pesquisa e procedimentos para a coleta e análise dos dados. Para este trabalho, foi adotada a pesquisa de natureza qualitativa.

A pesquisa qualitativa tem destaque reconhecido, uma vez que possibilita estudar os fenômenos humanos e suas relações sociais. A perspectiva da pesquisa qualitativa aponta para uma compreensão mais abrangente do contexto em que fenômeno analisado está inserido, considerando os sujeitos (as) participantes, suas crenças e particularidades. Sobre isso, Bauer e Gaskell (2008, p. 68) pontuam que “A finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”.

Deste modo, considerando-se as dimensões presentes na pesquisa qualitativa, apresentam-se os critérios para a seleção dos participantes desta pesquisa, bem como os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados e os procedimentos para a análise dos dados.

3.1. Participantes

Os/as participantes desta pesquisa foram compostos por 16 egressos/egressas de Cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior. Como critério para a seleção desses participantes foi realizada a seguinte estratégia: o ponto de partida foi o convite para um egresso (a) da IES da qual essa pesquisadora era docente para participar da pesquisa. Ao participar da pesquisa este/esta egresso/egressa indicou outros dois egressos (a) da região com quem tivesse conhecimento e/ou proximidade.

A escolha metodológica para compor a população escolhida é denominada como “redes de entrevistas” (RIBEIRO; OLIVEIRA, 2018), uma estratégia bastante utilizada em pesquisas de história oral que busca compreender as trajetórias das pessoas, que pode ser compreendido como:

processo de trabalho que privilegia o diálogo e a colaboração de sujeitos considerando suas experiências, memórias, identidades e subjetividades, para a produção do conhecimento. Neste processo de intervenção e mediação se dá a construção de narrativas e de estudos referentes à experiência de pessoas e de grupos. (RIBEIRO, CARVALHO 2013, p.13)

No caso dessa pesquisa, a escolha pelas “redes de entrevistas” consiste na indicação dos/das participantes de outros/outros participantes do seu convívio e que tenham as mesmas características pensadas para compor a escolha da população e o aumento desta. A opção pelo total de 16 participantes se deu em função de as indicações se cruzarem (os/as estudantes indicavam outros (as) que já haviam participado da pesquisa) e da saturação das respostas.

Os egressos (as) poderiam ser negros/negras, brancos/brancas e/ou outros (as).

3.2. Instrumentos de Pesquisa

Para esta pesquisa foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados o questionário e a entrevista semiestruturada, conforme descrito a seguir:

- Questionário:

O questionário é um instrumento para coleta de dados muito utilizado para diferentes fins, de acordo com Fachin (2017, p. 147):

O questionário consiste em um elenco de questões que são submetidas a certo número de pessoas com o intuito de se coletar informações. E, para que a coleta de informações seja significativa, é importante verificar como, quando e onde obtê-la. [...]

Este instrumento foi preenchido pelo/pela participante sem a presença do pesquisadora, o que garante maior segurança e veracidade do futuro entrevistado (a). De acordo com Gil (1999, p. 128): “Pode-se definir questionário como a técnica de investigação

composta por um número mais ou menos elevado de questões [...], tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Sendo assim, este questionário teve por objetivo levantar informações pessoais e acadêmicas acerca do/da participante.

O questionário encontra-se no Apêndice A.

- Entrevista:

A entrevista semiestruturada tem como uma das características o emprego de roteiros previamente elaborados. A entrevista, como um gênero discursivo marcado pela oralidade, busca compreender a fala do outro, como destaca Bakhtin (2003, p. 295) “Pressupõe o outro (em relação ao locutor) membro da comunicação verbal”. Acredita-se que é por meio do diálogo que se busca o entendimento desta fala.

Deste modo, Côco; Leite (2019, p. 169) trazem uma importante contribuição:

Por meio das entrevistas é possível realizar transposições teóricas e, de certo modo, exotópicas, pois ao interagirmos com os entrevistados, nos identificamos e passamos a ver a realidade a partir do que eles viram. Ou seja, colocamo-nos, a cada entrevista, no lugar dos entrevistados para depois voltarmos ao nosso lugar e completarmos os nossos horizontes com tudo o que descobrimos do lugar que ocupamos fora de nossos supostos limites.

Sendo assim, faz-se necessário entender que a entrevista semiestruturada propõe que as informações sejam levantadas de forma mais livre, na qual o/a entrevistado (a) traga sua espontaneidade. Minayo (2007, p.64) afirma: “(b) Entrevista semiestruturada, que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.” Nesse sentido, é possível inferir que a pesquisa semiestruturada torna o/a entrevistado (a) protagonista, potencializando a liberdade para se expressar.

Triviños (1987, p.146) valoriza o investigador (a), bem como o entrevistado (a): “[...] queremos privilegiar a entrevista semiestruturada porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação.”

E complementa:

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Diante do exposto, a escolha pela entrevista semiestruturada teve como objetivo proporcionar que os/as partícipes relatassem suas histórias e percepções de forma reflexiva, proporcionando um espaço de livre expressão e respeito acerca dos temas estruturantes, como raça que se declara; se já sofreu ou presenciou cenas de preconceito ou discriminação na Educação Básica; como era a relação com os professores (as) e colegas; o que sabe sobre Educação Antirracista; se percebeu a Educação Antirracista sendo desenvolvida por meio do currículo na Educação Básica; o motivo da escolha pelo curso de formação de professores (as); se já sofreu preconceito e/ou discriminação na graduação; se presenciou práticas antirracista nos espaços de graduação; se já atua na docência; e sobre como pensa a implementação de práticas antirracistas na Educação Básica e sobre postura antirracista.

O roteiro de entrevista encontra-se no Apêndice B.

3.3. Procedimentos para Coleta de Informações/dados

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que teve a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos (as) da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Foi aprovado sob o número CAAE: 52222221.5.0000.5501.

Após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa, foi feito o contato por meio das redes sociais da pesquisadora a um/uma egresso/egressa da faculdade na qual a pesquisadora é docente e tem esse contato devido à proximidade que se estabeleceu durante as aulas. Esse/essa foi convidado (a) a participar por meio do aplicativo WhatsApp com a seguinte mensagem:

Prezado(a) egresso, você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES”. Aguardo seu retorno, por favor, colabore com os estudos pertinentes a esta. Você tem interesse em participar? Grata.

Ao manifestar interesse em participar da pesquisa, foi enviado a/ao egresso/egressa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme consta no Anexo I, por meio de um formulário *online*. Esse/essa pôde participar da entrevista após dar seu aceite ao TCLE, o que foi feito por meio de seu celular, tablet ou notebook.

De posse do aceite ao TCLE da/do egresso/egressa, foi verificado se esse/essa se disponibilizaria a participar da entrevista semiestruturada. A pesquisadora marcou a entrevista combinando por intermédio de qual plataforma online seria realizada. Foram disponibilizadas quatro plataformas online e gratuitas para fazer a entrevista, todas por chamadas de vídeo: Skype, Google Meet, Zoom ou WhatsApp. O/A participante poderia escolher aquela plataforma que lhe fosse mais conveniente, fosse por familiaridade, facilidade de acesso e/ou facilidade de conexão.

Feitos os acordos de dia e horário, a entrevista foi realizada. Primeiramente, o/a participante recebeu novamente o TCLE (que já tinha sido enviado via formulário), para lembrá-lo/a dos objetivos da pesquisa, dos eventuais riscos mínimos de participação, explicando-lhes que poderiam não responder a todas as perguntas e que também seria possível desistir de sua participação a qualquer tempo. Acordada a participação, a entrevista foi iniciada e gravada por meio das mídias digitais. Após a realização das entrevistas, encerradas em concordância com o critério de saturação, todas foram transcritas e posteriormente analisadas. Durante a entrevista foi solicitado ao/a participante que indicasse dois egressos/egressas, a fim de se iniciar novamente os procedimentos descritos acima.

Compreendeu-se que os riscos advindos dessa forma de pesquisa foram mínimos, devido às atividades dos/das participantes não necessitarem de deslocamentos, pois foram realizadas de forma online, em seus próprios locais de residência ou trabalho. Outro risco mínimo estava relacionado ao fato de que os professores (as) poderiam se sentir constrangidos (as) com alguma pergunta, mesmo essas tendo sido elaboradas para que isso não ocorresse. Foi esclarecido para eles/elas que as perguntas não eram obrigatórias, o que permitiria que nem todas fossem respondidas. Da mesma forma, o/a docente também poderia desistir de participar da pesquisa a qualquer tempo. Caso acontecesse algum desconforto maior ao/à participante, ele/ela seria encaminhado (a) a um serviço público de saúde mais próximo, para atendimento psicológico e assistência médica.

Quanto aos benefícios a que esta pesquisa se propôs está a contribuição significativa na Formação de Professores na perspectiva de uma Educação Antirracista, no sentido de compreender, a partir do que dizem os/as participantes sobre suas formações e se essas contemplaram a Educação Antirracista. Esta compreensão permitirá planejar ações formativas para que novas posturas sejam adotadas.

Ressalva-se que a escolha pela entrevista de forma remota se justificou pelo contexto de pandemia, no qual ainda estamos inseridos no momento. Outro ponto é a praticidade que este modelo abarca tanto para o/a participante quanto à pesquisadora deste trabalho.

3.4. Procedimentos para Análise de Informações/dados

Os dados advindos do questionário foram armazenados a fim de garantir a veracidade e autenticidade dos TCLE respondidos pelos/pelas participantes da pesquisa. Foram analisados de forma descritiva, com o apoio do *software* Excel.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e tratadas pelo *software* IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Esse possibilitou a captura e o processamento de dados textuais. Este *software* “advém de um movimento pelo compartilhamento do conhecimento tecnológico baseado em princípios como liberdade de uso, cópia, modificações e redistribuição”. (SOUZA, *et al* 2018, p.02) Usado no Brasil desde 2013, trata-se de um *software* de análise textual. De acordo com Camargo; Justo (2015, p.01):

O IRAMUTEQ é um software gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud (Lahlou, 2012; Ratinaud & Marchand, 2012) e licenciado por GNU GPL (v2), que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras.

Nesta pesquisa, para a análise, foram usados os seguintes relatórios, gerados pelo IRaMuTeQ, a partir das narrativas dos/das participantes: nuvem de palavras, classificação hierárquica descendente e análise fatorial. A partir desse tratamento inicial, os resultados foram analisados considerando-se a Análise de Conteúdo.

Feito este tratamento inicial foi realizada a Análise de Conteúdo, fundamentada em Bardin (2011). Sobre isso, Bardin (2011, p. 14) esclarece que: “Por detrás do discurso

aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar”. Para a autora, ainda, “A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo), é um método muito empírico, dependente do tipo de «fala» a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (BARDIN, 2011, p. 30). Nesse sentido, busca-se compreender tais falas por meio do seu aspecto sintático e semântico:

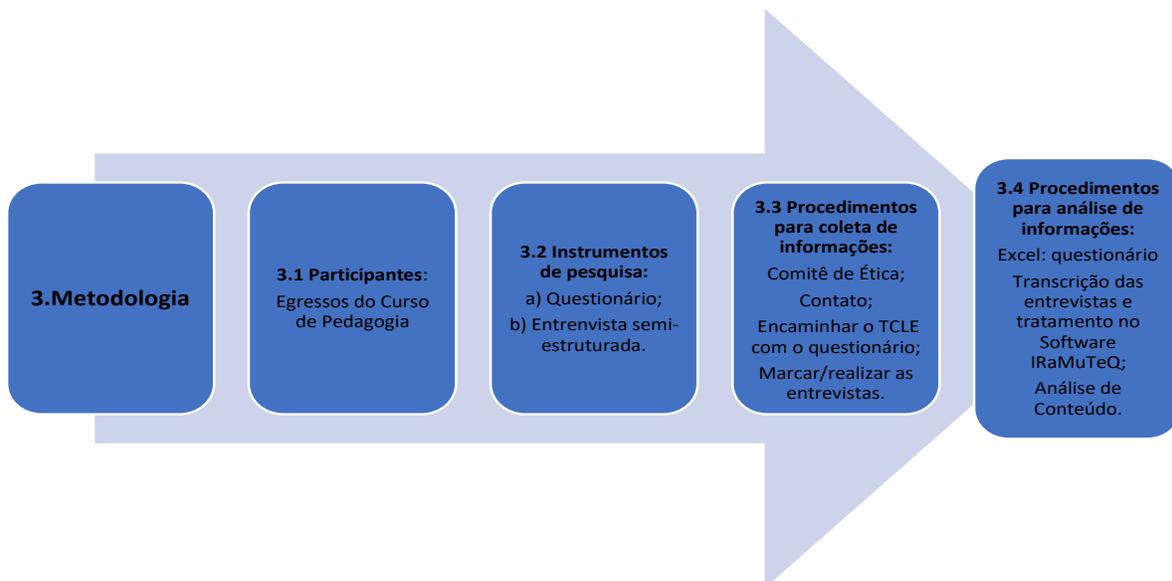
Os procedimentos da AC reconstróem representações em duas dimensões principais: a sintática e a semântica. Procedimentos sintáticos se enfocam os transmissores de sinais e suas inter-relações. A sintaxe descreve os meios de expressão e influência - como algo é dito ou escrito. (BAUER, 2002, p.192-193)

Entender o que foi dito por meio das reflexões realizadas é uma premissa da Análise de Conteúdo, visto que, de acordo, Bauer (2002, p.192):

A AC nos permite reconstruir indicadores e cosmovisões, valores, atitudes, opiniões, preconceitos e estereótipos e compará-los entre comunidades. Em outras palavras, a AC é pesquisa de opinião pública com outros meios.

Sendo assim, a fim de ilustrar o percurso metodológico desta pesquisa, foi construído um fluxograma como demonstrado na figura 1:

Figura 1 - Desenho da Metodologia



Fonte: elaborado pela autora (2021).

A seguir, encontram-se descritos os resultados desta pesquisa.

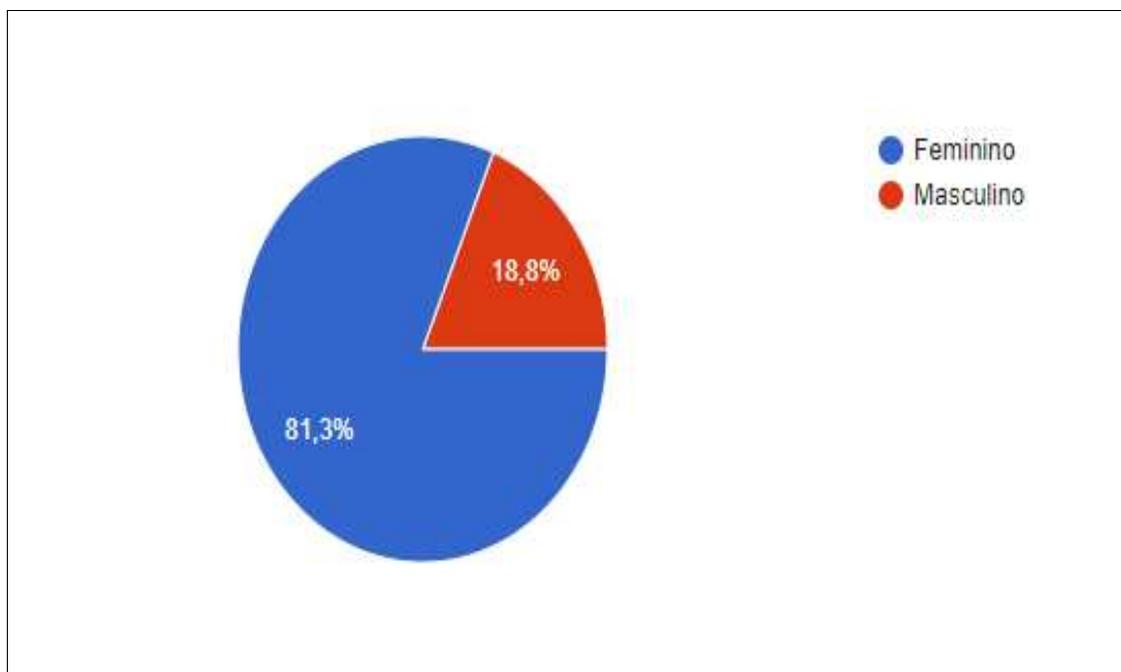
4. COMPREENDENDO E DISCUTINDO OS MOTIVOS

4.1 Quanto ao sexo, gênero e idade

A fim de caracterizar os/as docentes participantes da pesquisa, seguem os dados analisados que compõem a caracterização do público investigado.

Com relação ao sexo e gênero dos/das docentes, participantes da pesquisa, observa-se que 81,3% referem-se ao sexo feminino, enquanto 18,8% ao sexo masculino, como pode ser observado na figura 2.

Figura 2 – Sexo e gênero dos participantes



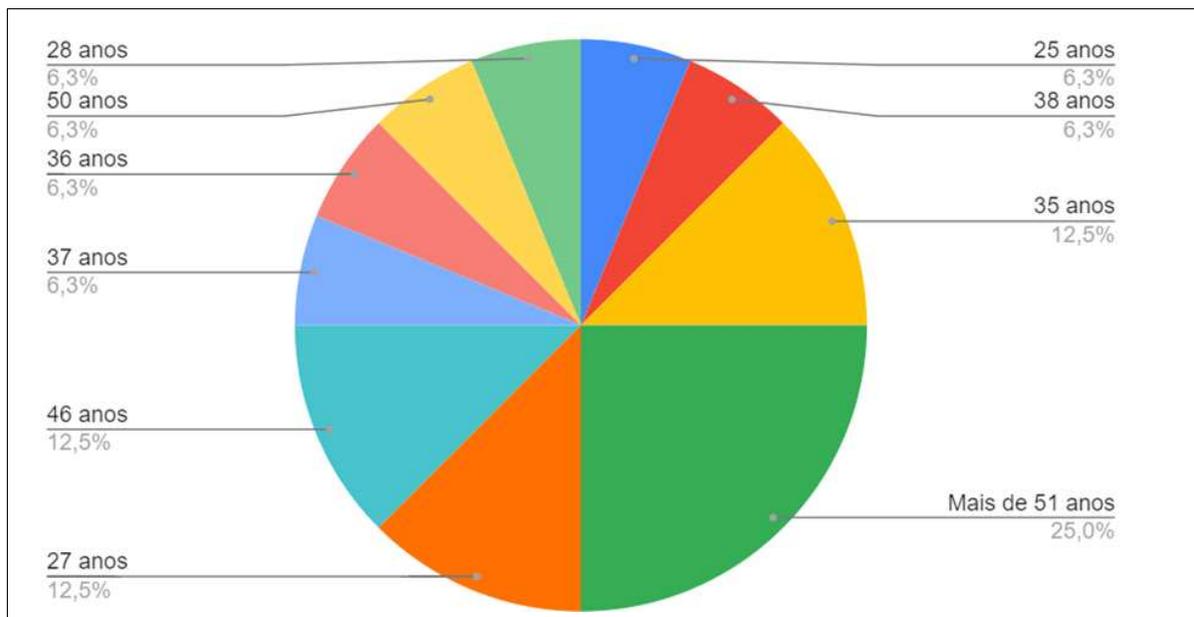
Fonte: A autora (2022)

Essa porcentagem representa 14 mulheres e 02 homens, uma vez que a pesquisa teve como critério egressos (as) do curso de Pedagogia, ou seja, é notável que esta graduação/licenciatura tem forte presença feminina, como aponta Tardif (2013, p. 553) “Entretanto, a presença maciça de mulheres na educação não é um fenômeno recente, pois remonta ao século XIX e permanece desde então; inclusive, em alguns países, tem aumentado

nos últimos trinta anos.”

A figura 3 (três) evidencia a idade dos/das participantes que se encontram entre 25 (vinte e cinco anos) e mais de 50 (cinquenta) anos.

Figura 3 – Idade dos/das participantes

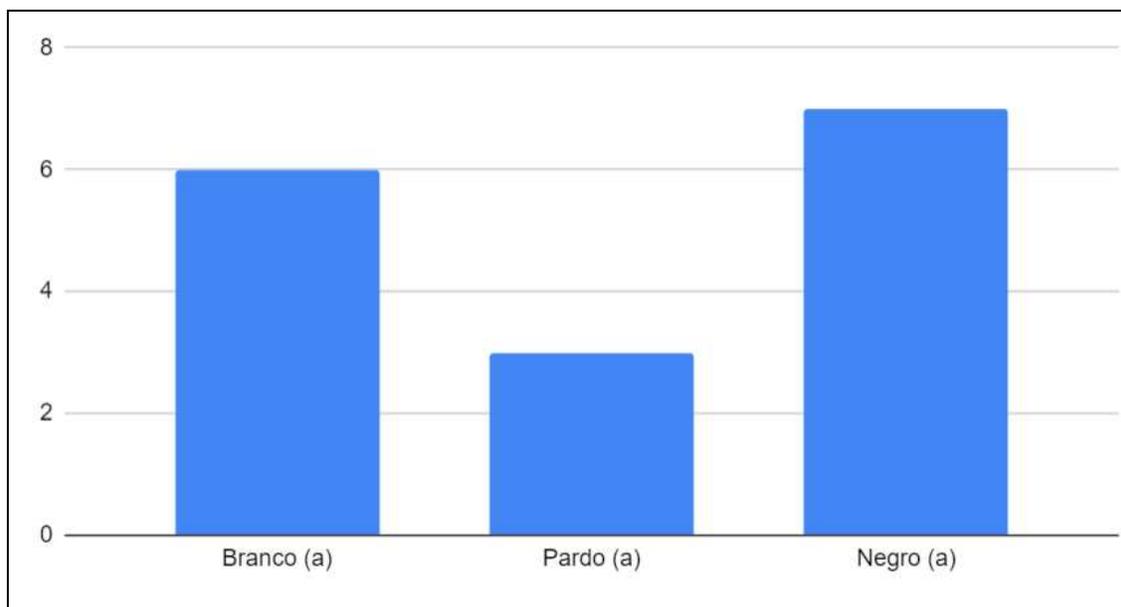


Fonte: A autora (2022)

Ao observar o gráfico exposto na figura 3 (três) é possível perceber, além do mencionado acima, que a maioria tem mais de 35 (trinta e cinco anos), que corresponde 75% dos/das participantes. Destaca-se que a maioria dos egressos (as) que responderam à pesquisa não são jovens de idade.

4.2 Quanto à autodeclaração

Já na figura 4 observa-se como os/as participantes se autodeclararam, de forma que as respostas encontradas foram: 43,8% referem-se às pessoas que autodeclararam negras, 37,5% de pessoas que autodeclararam brancas, 18,9% de pessoas que autodeclararam pardas (essas no questionário entraram na categoria “outros”, desse modo, houve respostas: pardo, parda e cor parda).

Figura 4 – Autodeclaração

Fonte: A autora (2022)

Nos referidos dados, destaca-se o fato das pessoas se autodeclaram negras, uma vez que ainda há uma dificuldade na questão identitária, mas isso vem mudando. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2019) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas. Posto isso, é possível que as pessoas que se autodeclaram como pardas, ainda não se identifiquem como pessoas negras, para o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010) considera-se: “população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;”

Sodré (1999) aponta sobre a questão de a identidade estar relacionada à intersecção da trajetória individual e ao grupo que pertence, a identidade é sempre dada a partir do outro e isso implica na representação da classificação social. Ao se identificar como pardo, certamente, o indivíduo (a) sente que se aproxima mais da população branca.

Segundo Nogueira (2006, p.296) “Assim, no Brasil, a intensidade do preconceito varia em proporção direta aos traços negróides; [...]”. Há por se dizer que o processo de mestiçagem no Brasil, gerou o colorismo da população negra, sendo o colorismo também um mecanismo do racismo (SILVA E SILVA, 2017), dificultando assim o processo identitário

desta população.

Munanga (1999) ressalta sobre a “existência plural e complexa” da população negra, e isso se evidencia na diversidade existente dentro deste contingente que por vezes tem dificuldade em se conhecer, reconhecer e se autodeclarar como pessoas negras. O projeto de branqueamento, bem como o mito da democracia racial (FREYRE, 2003) promoveram distorção no processo de identidade dos homens negros e mulheres negras.

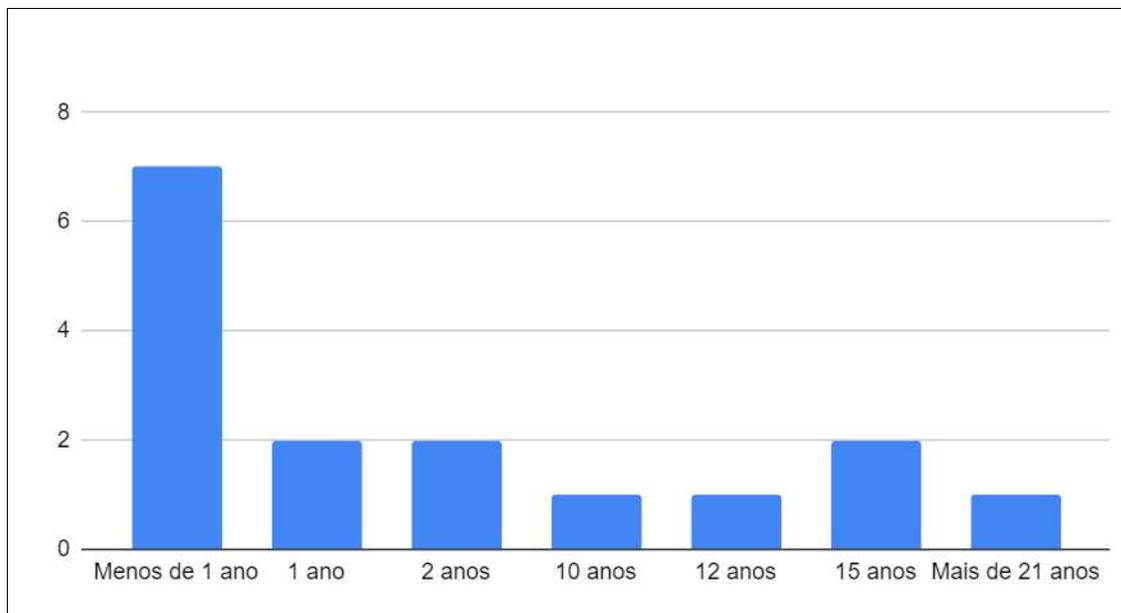
O conceito de raça surgiu na biologia e foi apropriado como um conceito ineficaz para explicar a diversidade humana e dividi-la. Raças não existem. (MUNANGA, 2003), logo, Filice (2011, p. 75) explica: "Assim, a raça torna-se uma construção histórico-sociológica e uma categoria social de dominação e exclusão". Kilomba (2019, p.29) enfatiza que “Em outras palavras, ainda há a necessidade de tornar-mo-nos sujeitos.”

Desse modo, é salutar destacar que na análise do questionário, nesta questão especificamente, 16 (dezesesseis) participantes, 7 (sete) se autodeclararam como negros/negras, enquanto 3 (três) se autodeclararam pardos/pardas indo na contramão da problemática da questão da identidade, uma vez que segundo Munanga (2004) ainda é um “processo doloroso.”

4.3 Formação Inicial

Na figura 5 tem-se o tempo de formado (a) dos/das participantes. Em números absolutos, temos: 7 participantes a menos de 1 (um) ano; 2 participantes há 1 (um) ano; 2 participantes há 2 (dois) anos; 1 participante há 10 (dez) anos; 1 participante há 12 (doze) anos, 2 participantes há 15 (quinze) anos e 1 participante há mais de 21 (vinte e um) anos.

Figura 5 – Tempo de formado (a) no Curso de Pedagogia



Fonte: A autora (2022)

O critério principal para ser participante da pesquisa em questão seria ser egresso (a) do Curso de Pedagogia, independentemente do tempo que se formou.

O referido curso ainda é muito procurado, uma vez que esse viabiliza uma gama de possibilidades como mencionado pelo Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno sob a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. No segundo artigo é expresso em quais modalidades e outras áreas correlatas que o egresso (a) poderá atuar:

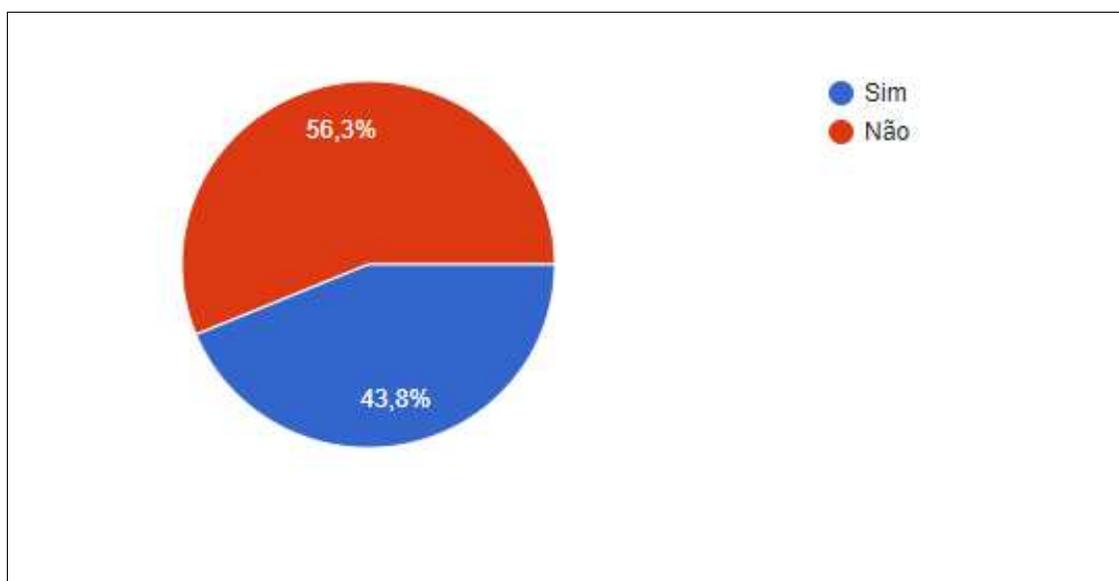
Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

O Curso de Pedagogia tem uma ampla atuação e hoje abriu novas frentes de trabalho, além do contexto escolar, a Pedagogia Hospitalar, Empresarial e Social, logo os espaços de educação não formal também podem contar com este profissional. Posto isto, por esta razão e por motivos pessoais o curso ainda é bastante procurado e sempre apresenta alto índice de matrículas.

4.4 Formação Continuada

A figura 6 apresenta os dados sobre a formação continuada, nos quais tem-se os seguintes números: 7 (sete) participantes estão fazendo cursos de Pós-Graduação e 9 (nove) participantes não estão fazendo no momento da pesquisa.

Figura 6 – Curso de Pós-Graduação



Fonte: A autora (2022)

A formação continuada é uma escolha feita pelo profissional a fim de ampliar e aperfeiçoar seus saberes, haja vista que o trabalho docente qualificado impacta na diretamente na educação, uma vez que segundo Demo (2002, p. 72) “a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, da qualidade do professor”. Sendo assim, a formação continuada é importante e necessária, pois é sabido que a formação inicial não supre as necessidades formativas.

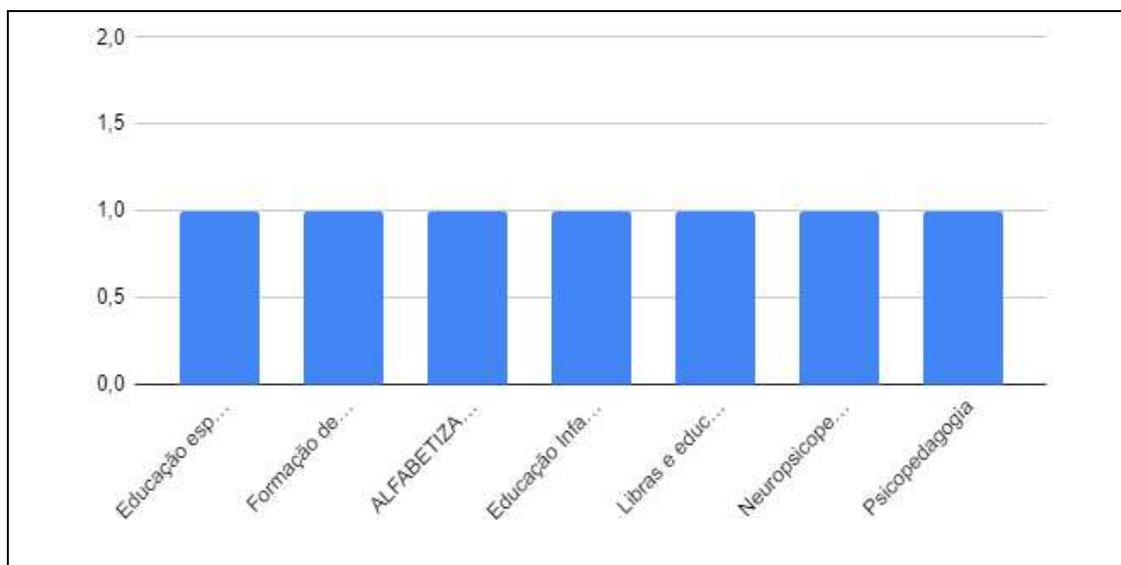
Perrenoud (2000, p. 156) afirma que as “competências devem ser atualizadas”, pensando nesta sociedade em constante transformação é fundamental que o/a docente se preocupe com a formação continuada. Outro aspecto é o fato que o/a profissional da educação tem uma especificidade que é trabalhar com seres humanos que, evidentemente, também se encontram em transformação, Tardif e Lessard (2012, p. 31) pontuam “ensinar é trabalhar

com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”.

Na busca por melhorias na prática docente, o/a docente que permanentemente se questiona, se autoavalia, que tem uma postura reflexiva, certamente, entende que é necessário buscar por mais formação, no entanto, há que se dizer que por vezes este/esta profissional não encontra tempo nessa rotina de trabalhar em diferentes escolas e/ou financiar a formação continuada nem sempre é possível.

Na figura 7 encontram-se os cursos de Pós-graduação mencionados pelos/pelas participantes, Educação Especial; Formação de docentes: Educação Infantil, alfabetização e educação especial; Alfabetização e Letramento; Educação Infantil – Anos Iniciais e Psicopedagogia; Neuropsicologia e Psicopedagogia.

Figura 7 – Cursos de Pós-graduação que estão realizando



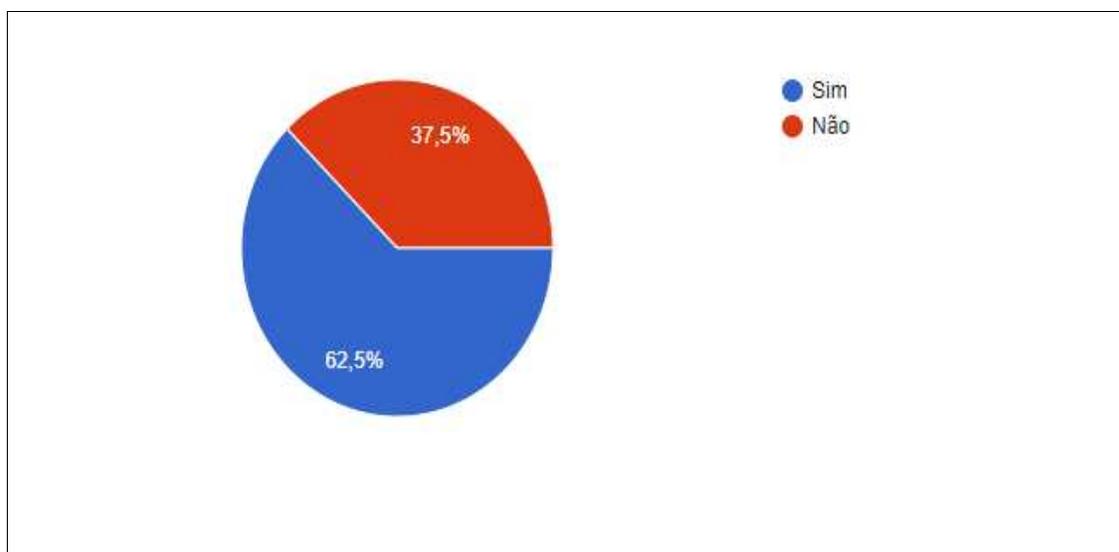
Fonte: A autora (2022)

Observa-se uma variedade de cursos que os/as participantes estão realizando a fim de compor sua formação continuada. Há de dizer que, certamente, estão em busca de sanar alguma necessidade formativa que sua atuação exige, assim como bem explicado por Demo (1996, p. 273), “investir na formação possibilita a tomada de consciência da prática pedagógica, buscando soluções e alternativas aos problemas que surgem”.

4.5 Atuação na Educação Básica

Na figura 8 têm-se os dados de quantos (as) participantes que estão ou não atuando na Educação Básica no momento da pesquisa. Em números absolutos 10 (dez) estão atuando e 6 (seis) não estão.

Figura 8 – Atuação na Educação Básica



Fonte: A autora (2022)

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (1996) a Educação Básica é formada pelas etapas, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em seu artigo 22 expressa que: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

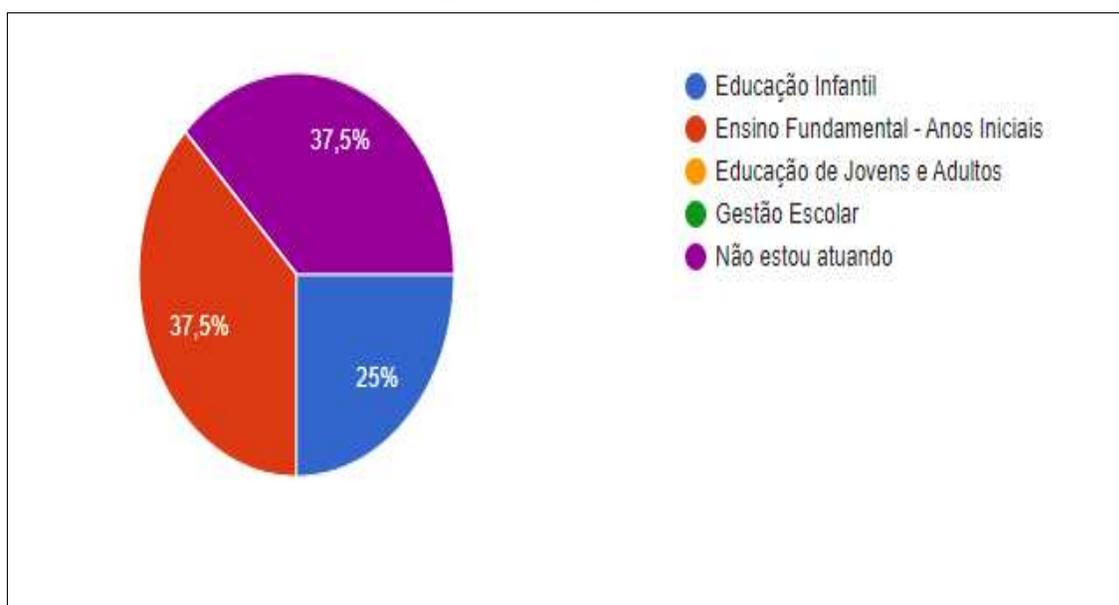
Na figura 9 encontra-se o segmento em que os/as participantes atuam. Sendo 6 (seis) no Ensino Fundamental, séries iniciais, 4 (quatro) na Educação Infantil e seis não estão atuando na Educação Básica.

De acordo com Base Nacional Comum Curricular (BNCC,) a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem por objetivos de aprendizagem e desenvolvimento “[...] as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, [...]” sendo a brincadeira e as interações entendidas como

eixos estruturantes. (BRASIL, 2018)

Já o Ensino Fundamental, séries iniciais, tem por objetivo nos primeiros dois anos o foco na alfabetização, a apropriação da escrita alfabética, bem como as habilidades de leitura a fim de promover o letramento. Nos demais anos que se seguem busca-se a progressão do conhecimento, bem como a consolidação das aprendizagens, busca-se ampliar a autonomia intelectual, a compreensão das normas e os interesses pela vida social. (BRASIL, 2018)

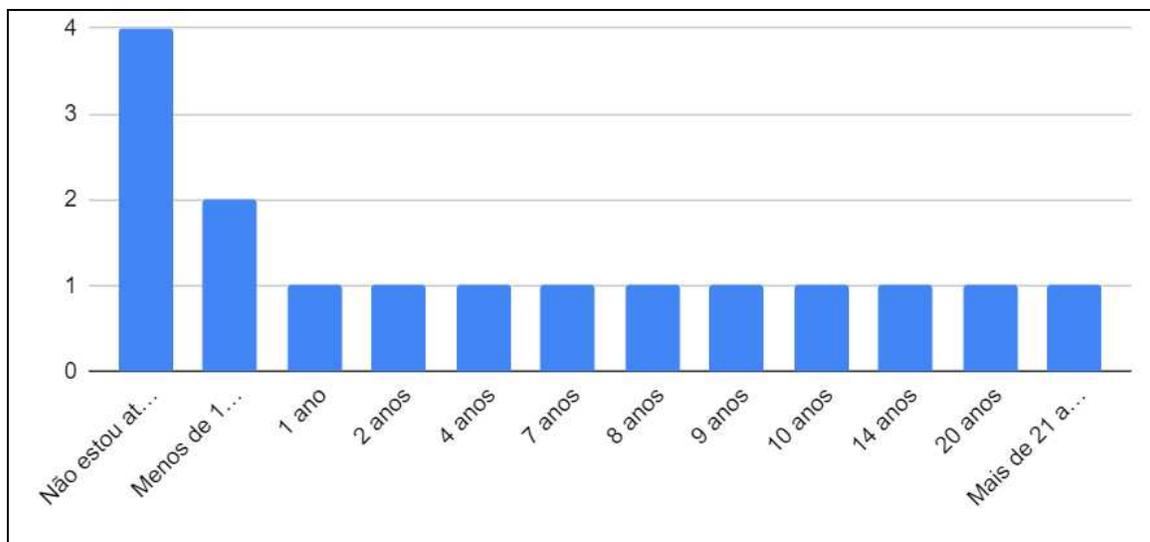
Figura 9 – Segmentos que atuam



Fonte: A autora (2022)

Na figura 10 tem-se há quanto tempo os/as participantes atuam na Educação Básica, em números absolutos encontram-se 4 (quatro) nunca atuaram, 2 (dois) a menos de 1 (um) ano, 1(um) há 1 (um) ano, 1 (um) há 2 (dois) anos, 1 (um) há 4 (quatro) anos, 1 (um) há sete anos, 1 (um) há 8 (oito) anos, 1 (um) há 9 (nove) anos, 1 (um) há dez anos, 1 (um) a 14 (quatorze) anos, 1 (um) há 20 (vinte) anos e 1 (um) há mais de 21 anos.

Figura 10 – Tempo de atuação na Educação Básica



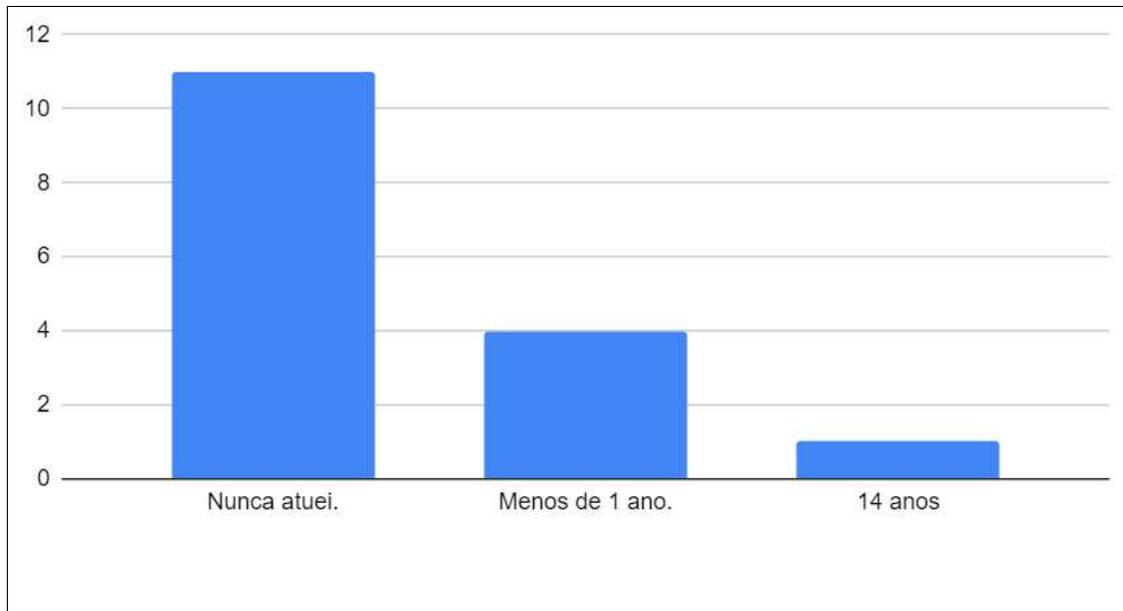
Fonte: A autora (2022)

Há por se dizer que se encontram nesses dados profissionais da educação em diferentes fases da carreira (HUBERMAN, 1995) caracterizando modos diferentes de atuação, uma vez que Tardif (2002, p. 19-20) pontua que “ O saber dos professores é plural e temporal, [...] é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.”

4.6 Atuação na Gestão

Na figura 11 têm-se se os/as participantes atuam na gestão e há quanto tempo. Em números absolutos foi constatado que 11 (onze) nunca atuaram, 4 (quatro) há menos de 1 (um) ano e 1 (um) há 14 (quatorze) anos.

Figura 11 – Se atua e há quanto tempo na gestão



Fonte: A autora (2022)

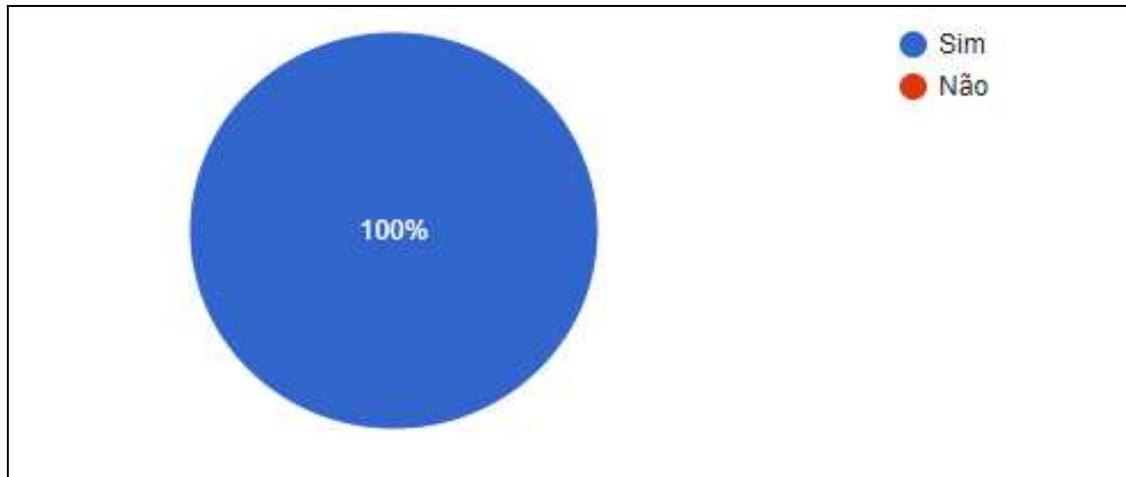
O/a gestor (a) tem um papel muito importante no contexto escolar, uma vez que esta figura é um articulador com várias responsabilidades:

[...] coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega aos membros da escolar, conforme suas atribuições específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões, acompanha o desenvolvimento das ações, presta contas e submete à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 335).

A gestão desempenha várias funções a fim de acompanhar questões de cunho pedagógico e por vezes de ordem das relações interpessoais que emergem dentro das escolas. Desta feita, esse/essa profissional é fundamental para que o cotidiano escolar seja organizado, harmonioso e ético.

A figura 12 (onze) apresenta que todos/todas participantes respondentes do questionário aceitaram participar da entrevista. Em números absolutos isso representa 16 (dezesesseis) participantes.

Figura 12 – Aceite para a participar da entrevista



Fonte: A autora (2022)

O questionário é uma técnica que permite evidenciar as opiniões e crenças dos/das participantes (GIL, 1999). O fato que merece destaque é o ponto de todos/todas participantes que responderam ao questionário aceitarem participar da entrevista, o que nem sempre é comum. O autor mencionado pontua sobre a “falta de motivação” dos/das participantes e aborda a importância “do nível de relação pessoal estabelecido entre entrevistador e entrevistado.” (GIL, 1999, p. 119) Nesses quesitos é interessante dizer que foi percebida motivação e que a boa relação estabelecida contribuiu de forma significativa para o resultado desta pesquisa.

Percebe-se que a maior porcentagem de participantes foi o público feminino totalizando 81,3%, com idades entre 25 (vinte e cinco) e 51 (cinquenta e um) anos. As mulheres se autodeclararam como negras, pardas e brancas (6 negras, 6 brancas e 2 pardas), 4 (três) atuam no Ensino Fundamental I, 3 (três) possuem especialização e apenas 1 (uma) não possui especialização, 4 (três) atuam na Educação Infantil, sendo apenas 2 (duas) com especialização e 2(duas) sem especialização e 6 (seis) no momento da entrevista não estavam atuando na educação, no entanto, 2 (duas) têm especialização.

4.7 Nuvem de Palavras

Os 16 egressos (as) do Curso de Pedagogia, participantes desta pesquisa, ao discorrerem sobre Educação Antirracista na Educação Básica e no Ensino Superior,

O advérbio “não” como mais falado pelos (as) participantes, evidencia a negação que permeou as falas, como um marcador dos estudos relacionados à Educação Antirracista, como pode ser observado nos excertos quando as/os participantes foram questionados (as) sobre Educação Antirracista na Educação Básica:

Na minha época **não** havia ensino, nem um currículo preocupado... **não** havia, pelo contrário, eu me lembro que era muito comum até trabalhar textos que hoje a gente começa a entender o quanto eles são preocupantes, como Monteiro Lobato, era comuns coisas como o pretinho, a negrinha, eram falas comuns até mesmo dos professores. **Não** era um trabalho que era feito de maneira nenhuma mesmo. (Participante 1)

Na minha época, eu **não** percebia nenhuma orientação, nem falávamos sobre este assunto em sala de aula, eu **não** me lembro disso. Nos livros falava do tempo histórico e dos negros como escravos, como se fosse um outro mundo, **não** o nosso, era só isso. (Participante 3)

Não me lembro de nenhuma atividade ou alguma coisa que tenha me marcado com relação a isso, se foi tratado foi de uma forma bem por cima, porque **não** me marcou nenhuma experiência em específico. Então, talvez por não ser comigo, alguma coisa nesse sentido, talvez quem **não** está dentro da questão não perceba. (Participante 7)

As falas dos/das participantes encontram consonância com os trabalhos de Glass (2012), Macedo (2016), Grion (2017) e Ramos (2021), que discutem a Educação Antirracista como possibilidade de uma escola mais equitativa, na qual todos e todas tenham oportunidades semelhantes e, para tanto criticam o currículo colonial, bem como a formação de professores que não atende as demandas de uma sociedade que precisa romper com o racismo.

A participante 1 nega que a Educação Antirracista tenha acontecido na Educação Básica e menciona que não havia um “currículo preocupado”. Sobre isso Glass (2012, p. 897) pontua que “A lógica é que um currículo mais relevante e menos alienante aumentará o comprometimento e o sucesso acadêmico do aluno, o que dará mais oportunidades de trabalho para os alunos de cor.” A busca por essa escola ainda está muito distante, haja vista que a Educação Antirracista não foi e ainda não é uma realidade no contexto educacional.

Posto isso, há que se dizer que a instituição escolar por vezes permite que o racismo velado e até mesmo explícito impeça que a Educação Antirracista seja um instrumento de transformação e empoderamento dos/das estudantes, inviabilizando que a reflexão da problemática étnico-racial seja amplamente discutida promovendo um rompimento com as

dificuldades históricas que acometem a população negra, bem enfatizado na fala da participante 3: “Nos livros falava do tempo histórico e dos negros como escravos, [...]”. “Dessa forma o racismo escolar se estrutura e se torna institucionalizado por meio de silenciamentos, omissões, negação e ausência de reconhecimento das especificidades da população negra.” (MACEDO, 2016, p. 109)

Indagados sobre a Educação Antirracista no Superior, os/as participantes afirmam:

Não. Não me recordo nada assim pontual de alguma prática, como algo assim que foi determinado, como vamos fazer uma prática a respeito, **não** me lembro. (Participante 1)

Não me lembro, **não** me lembro de nada específico. (Participante 7)

As respostas sobre Educação Antirracista no Ensino Superior também revelam que não há um compromisso com a formação destes/destas docentes acerca da temática étnico-racial que contribua de forma descolonial a fim de que se construam novos conhecimentos e que novas perspectivas façam parte do contexto escolar.

Grion (2017) pontua a importância que se tem de que docentes e estudantes falem sobre questões raciais, ampliando o repertório sobre racismo, para entrar em contato e discutir a realidade de quem sofre o racismo, bem como evidenciar que os colonizadores não são os protagonistas e buscar o entendimento sobre como o racismo estrutura as relações.

Ramos (2021, p. 40) faz uma provocação, no qual é necessária a atenção, especialmente nos espaços de formação:

Isso vai nos educando a entender a branquitude como norma, como as pessoas de sucesso, belas, boas. E pessoas negras, indígenas ou qualquer pessoa que se afaste dessa norma de branquitude, quando presentes, aparecem carregadas de estereótipos que vão construindo o imaginário social pelo qual essas pessoas são afetadas diariamente.

É fundamental que os espaços formativos promovam e ofereçam práticas de Educação Antirracista, que estejam dispostos a enfrentar os conflitos e desconfortos que a temática pode causar, haja vista que estarão em consonância com as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004)

Em processo dialético há por se dizer que o não também pode denotar um “vir a ser”

ou ainda o “ser mais” anunciado por Paulo Freire (2005), no não se encontra a necessidade de ruptura com uma “educação bancária” que não promove libertação e transformação da realidade, resgatando a fala do/da participante 1, é possível perceber a necessidade de rompimento com uma educação que apresentou a pessoa negra de forma pitoresca, não lhe atribuindo nenhum protagonismo. É interessante destacar um trecho desta fala, além do não várias vezes mencionado:

Na minha época **não** havia ensino, nem um currículo preocupado... **não** havia, pelo contrário, **eu me lembro que era muito comum até trabalhar textos que hoje a gente começa a entender o quanto eles são preocupantes**, como Monteiro Lobato, era comuns coisas como o pretinho, a negrinha, eram falas comuns até mesmo dos professores. **Não** era um trabalho que era feito de maneira nenhuma mesmo. (Participante 1)

Quando esse/essa diz que “eu me lembro que era muito comum até trabalhar textos que hoje a gente começa a entender o quanto eles são preocupantes” percebe-se a preocupação e a semente plantada de que é necessário fazer uma nova educação e que essa seja revolucionária e atenda às necessidades de toda a sociedade, como afirma Freire (2005, p. 84):

Deste modo, a prática “bancária”, implicando o imobilismo a que fizemos referência, se faz reacionária, enquanto a concepção problematizadora, que não aceita um presente “bem-comportado”, não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico se faz revolucionária.

Há uma necessidade pujante por mudanças, na forma de dialogar com o conteúdo, de modo que este dialogue também com a realidade dos/das estudantes Para isso, há que utilizar material didático que apresente o protagonismo da população negra, a fim de que crianças, adolescentes e adultos se vejam representados (as) de forma positiva, logo o vocábulo não dito tantas vezes clama para que a educação esteja a serviço da conscientização deste cenário que viola direitos e inviabiliza a vida digna de homens negros e mulheres negras Assim poderia promover-se a transformação da realidade vivida dentro e fora das escolas e universidades.

Seguindo com a análise da Nuvem de Palavras no segundo plano, encontram-se as palavras: “muito”, “falar”, “porque”, “professor”. Acerca das classes gramaticais, essas se classificam, respectivamente, como: advérbio de intensidade, verbo, conjunção e substantivo.

Esses vocábulos se relacionam às experiências vivenciadas pelos participantes no contexto escolar.

A figura do/da professor (a) foi retratada várias vezes nas respostas dadas pelos/participantes, por vezes como um incentivador (a) por meio de suas falas, por vezes como muito indiferente com o seu silêncio ou falas desnecessárias diante de alguns desafios enfrentados por crianças negras e também em outros momentos como uma referência importante que fez a diferença, como pode ser observado nestes excertos:

Eu me lembro da minha **professora** de português que foi a mais brilhante de todas, me lembro dela corrigindo minha postura em sala de aula, porque ela era uma pessoa incrivelmente elegante, uma negra incrível, uma das mulheres mais lindas que eu conheci. (Participante 1)

Ramos (2021) pontua o papel importante dos/das educadores a fim de reforçar para o protagonismo dos/das estudantes:

Nós educadores temos um poder imenso nas mãos, o poder de contar outras histórias, o poder de mudar as narrativas, de trazer nossos alunos para essa construção coletiva, de inspirar nossos jovens a se conectarem com o mundo e com a ancestralidade de uma maneira diferente da que fomos ensinados. (RAMOS, 2021, p. 44)

Por outro lado, ainda há docentes que reproduzem o racismo em suas aulas por vezes de forma velada, por vezes de forma explícita, perpetuando a exclusão da população negra dos bancos escolares, privando esta população de ascensão social por meio da educação, como citado pela participante 12 e 6:

[...] lembro que os **professores** olhavam as pessoas que eram mais negras, mais escuras, não davam muita atenção, por exemplo, a gente fazia pergunta, eles disfarçavam e não respondiam, outras pessoas de cor branca perguntavam, loira, eles davam mais atenção. (Participante 12)

Eu lembro de uma **professora** na primeira série, eu não gostava dela, eu não sentia afeto por ela, porque ela não era amorosa e tinha uma parte de tortura, eu sempre fui muito tímida, agora que eu estou um pouco mais solta. (Participante 6)

O racismo estrutural apontado por Almeida (2020) abre espaço também para o racismo institucional que viola direitos e implica nas oportunidades que a população negra teria a partir da escolarização. Dessa feita a escola não cumpre seu papel, tampouco os/as

docentes que inviabilizando o processo educativo contribuem com taxas de evasão de estudantes negros e negras.

Ainda sobre a análise da Nuvem de Palavras encontram-se no terceiro plano as palavras em destaque: “achar”, “ver”, “negro”, “coisa”, “escola” e “pessoa”. Respectivamente têm-se as seguintes classes gramaticais: verbo, verbo, substantivo (dependendo do contexto pode se apresentar como adjetivo), substantivo, substantivo, substantivo. Esses verbetes se relacionam diretamente ao ambiente educacional, bem como às pessoas que não agem sob a perspectiva da Educação Antirracista.

São vários momentos na vida que essas coisas acontecem, parece tão natural, esse menino falou como se fosse tão natural, eu ou ia apanhar por ter mexido com a menina, ou por ser **negro**, não fazia diferença. Depois não houve mais nada. (Participante 4)

Tem que ensinar a história de fato, mas mostrar que não é mais assim, que o **negro** não é mais o de antigamente, isso entra na cabeça da criança, se eu sou **negro**, eu sou ruim como estão falando. (Participante 5)

[...] tenho bastante amigos que são **negros**, não tenho nada contra eles e nem separo também isso, porque acho que a gente é tudo um só. (Participante 13)

A fala do/da participante 4 indica o quanto grupos racialmente identificados sofrem, uma vez que segundo a fala mencionada o fato de ser negro (a) é suficiente para motivar possíveis atos de violência, Almeida (2020, p. 32) afirma: “A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados.”

Com a inclusão no currículo oficial da obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" por meio da Lei 10.639/2003, sendo esta uma reivindicação antiga do Movimento Negro, emergiram novas possibilidades, uma vez que a história de luta e glórias da população negra foi silenciada e negligenciada, causando o sentimento de que o negro é uma pessoa “ruim” como relatado pelo participante 5.

Silva (2005) e Faustino (2020) pontuam que os materiais didáticos e pedagógicos desumanizam a população negra, estereotipam-nos apresentando-lhes de forma caricatural e em contrapartida retratam o homem branco e mulher branca como símbolo de humanidade e cidadania. Rosenberg (1985) explica que o livro didático indicava em suas narrativas o modelo de ideal de ser humano, sendo o branco (a) e a pessoa negra sendo representada como

alguém mal e sujo.

Gomes (2017) questiona como é possível educar para a diversidade, uma vez que a sociedade é fortemente marcada pelo colonialismo, capitalismo, machismo e racismo. Nesse sentido infere-se que tais aspectos compõem o livro didático e implica no combate ao racismo e na valorização do protagonismo das pessoas negras.

Acerca de tal discussão, cabe concluir que a discriminação racial se apresenta de várias formas, pois são representações sociais (MOREIRA, 2017) a fala da participante 13 é comumente encontrada na sociedade brasileira, nas rodas de conversa, no entanto esse tipo de discurso sugere um distanciamento da realidade da pessoa negra, uma vez que não consideram-se as diferenças e as necessidades que não são supridas, “[...] tenho bastante amigos que são negros [...] porque acho que a gente é tudo um só.”. Infelizmente, as vozes negras são silenciadas e a narrativa do grupo hegemônico não reconhece o quão necessário é fazer as distinções a fim de se perceber do que a população negra carece e desse modo perceber o racismo estrutural que permeia as relações (ALMEIDA, 2020).

Na sequência desta análise das palavras em destaque na Nuvem de Palavras, encontra-se o vocábulo “coisas”, sendo este um substantivo que substitui as palavras que não queremos ou não conseguimos nomear. A fala proferida pelo participante 2, por exemplo, indica que a palavra “coisa” representa dor, lembranças dolorosas de discriminação e preconceito.

[...] é a mesma coisa, porém para a sociedade, infelizmente, porque eu já presenciei, eu vou falando e vou lembrando de **coisas**, eu já presenciei brincadeiras de que quando o preto sai, dizem vai deixar a cor, vai ficar preto o local, eu já vi, estou falando eu vou lembrando das **coisas** e isso machuca o interno [...]. (Participante 2)

Sobre este “machucado” representado pela palavra coisa tem-se a contribuição de Santos (2019) que aborda a dor como um “sofrimento ético-político”, ou seja, a exclusão dos grupos identificados racialmente é uma constante no cotidiano das pessoas negras, inclusive no próprio contexto familiar como relata abaixo o participante 3.

[...] todas merecem o mesmo respeito, porque às vezes ouvem os pais ou outras pessoas dizendo **coisas** e acham que são naturais, as brincadeiras, principalmente, antigamente tinha muitas brincadeiras desagradáveis e dentro da própria família. (Participante 3)

A escola tem um papel fundamental na formação das pessoas, portanto é

imprescindível que a instituição reveja a formação em serviço, bem como posturas e atitudes dos/das docentes a fim de se romper com uma escola que represente os interesses de um grupo, oportunizando protagonismo da população negra, tornando-se, assim, um espaço descolonial.

A fala da participante 3 indica a importância da escola se tornar um espaço de acolhimento a qualquer pessoa, já o participante 4 pontua a necessidade de ampliar o repertório de seu planejamento, inclusive com temáticas étnico- raciais em consonância com a fala da participante 8 que afirma que a Educação Antirracista não fazia parte da escola e que a mesma “sofria calada”.

E a **escola** tem que fazer entender o respeito pelas pessoas, por todas as pessoas, independentemente, de raça, deficiência, aprender o que é o respeito pelo outro. (Participante 3)

Para mim, precisa começar na formação, dentro da **escola** vai ser meio difícil, porque eu vejo alguns colegas que são adeptas ao caderno amarelo, aquele caderno que ela dá aula hoje, faz dez anos e está dando o mesmo caderno, ela não inova. (Participante 4)

Não, não tinha nada sobre o antirracismo na **escola** na época que eu estudava, eu sofria calada tanto que eu nem passava para minha família, por ser uma criança muito tímida, muito tímida, muito quieta, introvertida. (Participante 8)

Gomes (2012) destaca que o processo de universalização da Educação Básica possibilitou o acesso a diversos grupos, mas esse processo não garantiu mudanças no modelo de organização. A referida autora compreende a necessidade de formar docentes sobre as “culturas negadas e silenciadas”. Gomes e Jesus (2012) esclarecem que a Lei 10.639/2003 tem um caráter emancipatório a fim de legitimar as práticas antirracistas e que ao mesmo tempo propõe novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino e todos os atores envolvidos na educação.

Nas palavras destacadas na Nuvem de Palavras tem-se o verbete “pessoas”, ora apresentada de diferentes formas pelas participantes, ora como “pessoas” em formação, ora como “pessoas” que excluem as outras em razão da cor e também o preconceito dessas “pessoas” com relação ao cabelo.

Salutar refletir acerca de como os/as educadoras (es) enxergam crianças negras em formação e o que é oferecido a elas. É preciso questionar se a formação inicial promove uma Educação Antirracista, sendo esse o tema desta pesquisa e também se a formação continuada

e em serviço está atenta as essas necessidades urgentes a fim de que crianças negras não sofram a exclusão também por parte de seus/suas docentes.

Nascimento (2001) entende que a discriminação racial é estímulo à evasão escolar, bem como um gerador da baixa estima nos/nas estudantes negros e negras e tudo isso colabora para que o rendimento escolar seja prejudicado, pois conseqüentemente a assiduidade diminui, contribuindo com a possibilidade de repetência.

Eu não consigo enxergar uma criança, como educadora hoje pela cor da pele, eu não consigo diferenciar os meus alunos, porque um está mais simples que o outro, eu não consigo enxergar a diferença dele nessas coisas, para mim são só crianças, são só **peessoas** em formação e isso me assusta um pouco, às vezes ver alguns colegas que cheiram o pescoço de uma criança branquinha, arrumadinha, cheirosa, abraçam e aquele outro que vai simples passa longe, isso é uma coisa que me dói, porque hoje parece que a gente já avançou tanto, mas ainda é tão comum esse tipo de cena. (Participante 1)

[...] mas o pior preconceito que existe e que eu vivenciei é o preconceito incubado, preconceito escondido, que diz que não tem, mas tem, então isso faz com que certas ações dentro da gente exclui certas **peessoas** referente a cor. (Participante 2)

As meninas acabam sofrendo mais por conta do cabelo que é uma coisa que as **peessoas** falam demais. (Participante 9)

Na fala da participante 9 tem-se a questão de o cabelo das meninas negras serem retratadas pelas pessoas de forma pejorativa. Gomes (2003, p.173) afirma como o cabelo é um importante elemento de identidade -“cabelo crespo como um forte ícone identitário”. Por essas e outras razões, é urgente que as “pessoas” respeitem a mulher negra em todas as suas especificidades.

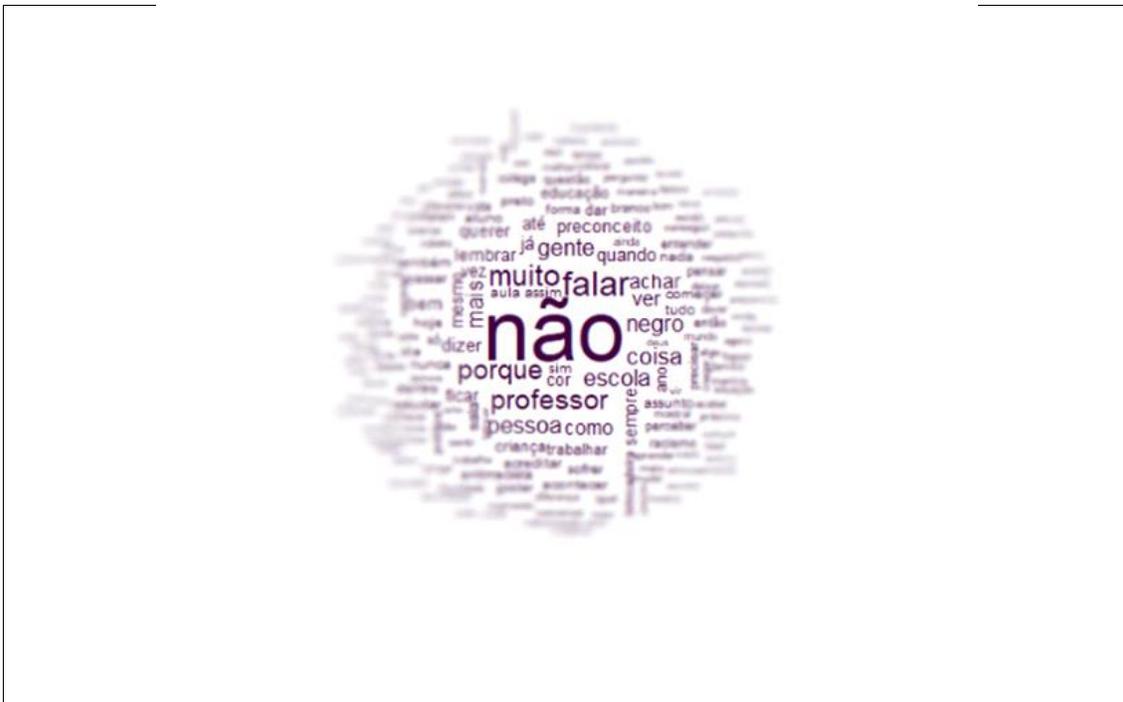
Considerando que o *software* IRaMuTeQ não escolhe os léxicos de forma aleatória e que as entrevistas indicam que as narrativas proferidas refletem uma realidade, é possível inferir a partir desta análise global que a palavra “negro” do terceiro plano está paralela ao vocábulo “não” do primeiro plano sinalizando que a Educação Antirracista não fez e ainda não faz parte do contexto escolar, acontecendo algumas ações pontuais.

Logo, é percebido o quão foi e ainda é sofrido para a população negra estar nos bancos escolares da Educação Básica e do Ensino Superior, uma vez que a comunidade escolar permanece imóvel no combate ao racismo. Essa imobilidade distancia-se de uma educação libertadora, como pontua Freire (2005, p. 83): “A concepção e a prática “bancárias”, “imobilistas”, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens e mulheres como seres históricos enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da

historicidade dos homens e das mulheres.

Desta forma, é necessário a partir do vocábulo “não” citado tantas vezes indicando a urgência da luta por uma Educação Antirracista, que ainda não se apresenta contemplada, atendendo de fato a Lei 10.639/2003. Somos todos e todas responsáveis por um ambiente acolhedor, de representatividade e oportunidades para a população negra dentro e fora dos contextos educacionais.

Figura 14 – Nuvem de palavras evidenciando a palavra “negro” paralela a ao vocábulo “não”.



Fonte: Dados de Pesquisa - IRaMuTeQ (2022)

Cuti (2017) afirma que as palavras são carregadas de significados e que por vezes estas não são pronunciadas por medo, como se precavendo de algum malefício. O autor menciona o fato da palavra negro expressar “significados negativos” e isso avigora para que pessoas da pele escura tenham receio de se autodeclarar, sendo este um mecanismo que fundamenta o racismo e tem o objetivo de caracterizar de forma inferior a população negra.

Por outro lado, o autor supracitado pontua, por sua vez, que algumas pessoas também

tem receio do uso da palavra negro, pois essa evidencia o passado escravocrata e toda a perversidade que o sustentava: encarar toda a crueldade é desconfortável, confrontar a negação do racismo e a ideologia da meritocracia presente na sociedade.

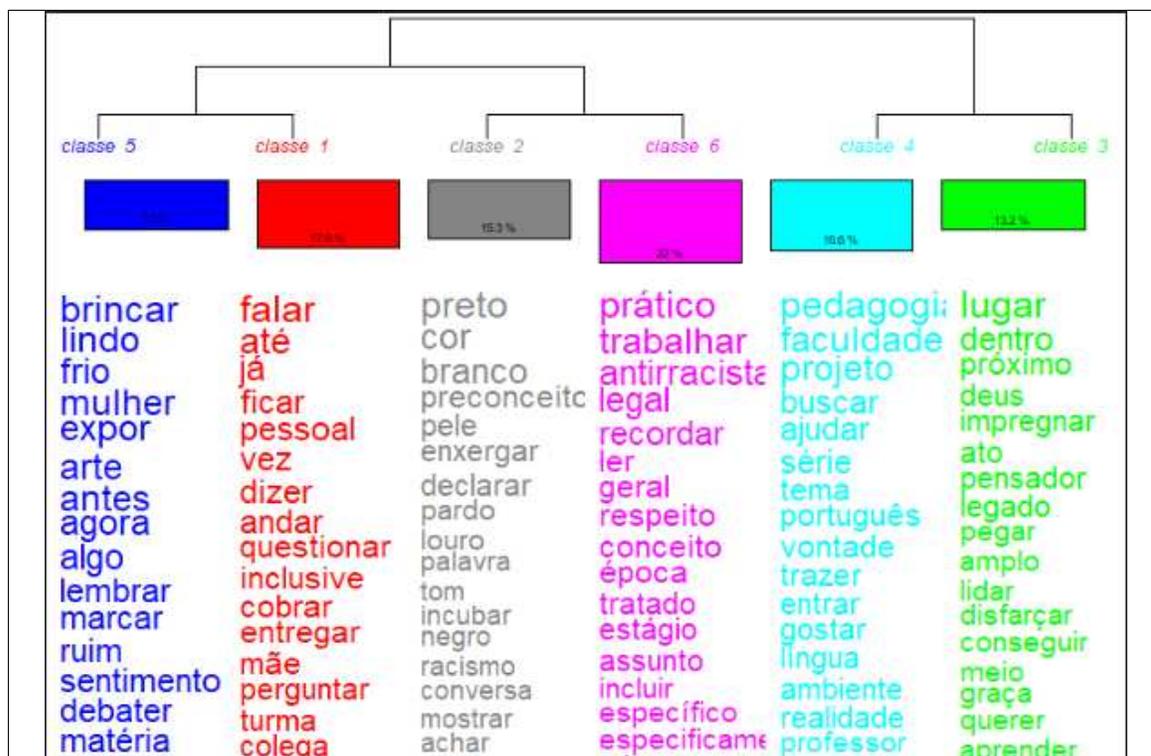
Desse modo, o silêncio impera!

Há de se considerar ainda o fato da busca do Brasil pelo processo de branqueamento, inclusive com política pública favorecendo imigrantes europeus (SCHWARCZ, 1994). Neste bojo, há uma valorização exacerbada pelo europeu, sendo seu traço fenotípico de pessoa branca considerado o padrão de beleza e humanidade e, assim, a população negra se sentia inferior e desumanizada.

4.8 Classificação Hierárquica Descendente

Diante dessa temática geral que foi abordada pelos/pelas participantes, foi possível observar que as falas compuseram 6 (seis) temas que o *software* denomina de Classes, como pode ser notado na figura 15.

Figura 15 - Classificação Hierárquica Descendente

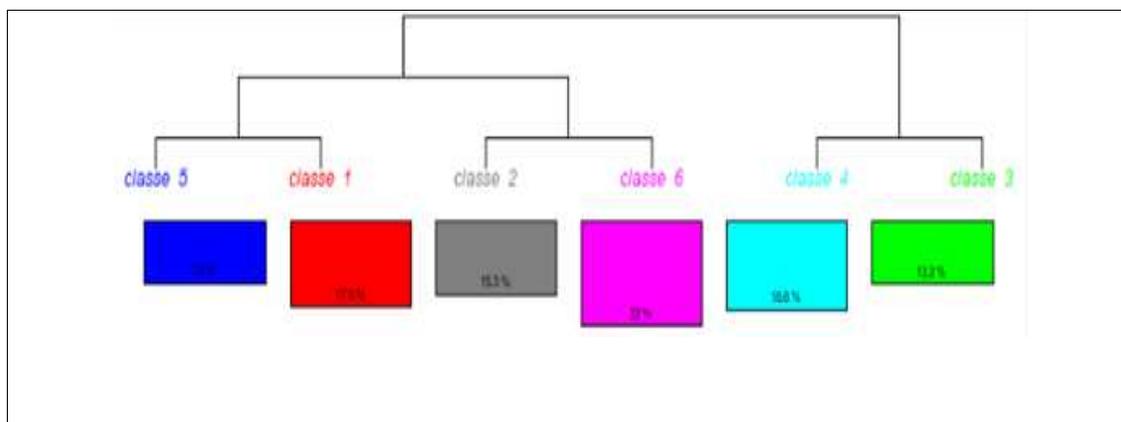


Fonte: Dados de Pesquisa - IRaMuTeQ (2022)

As palavras que compõem cada classe respectivamente são: Classe 1: falar, até, já, ficar, pessoal, vez, dizer, andar, questionar, inclusive, cobrar, entregar, mãe, perguntar, turma e colega; Classe 2: preto, cor, branco, preconceito, pele, enxergar, declarar, pardo, louro, palavra, tom, incubar, negro, racismo, conversa, mostrar e achar; Classe 3: lugar, dentro, próximo, deus, impregnar, ato, pensador, legado, pegar, amplo, lidar, disfarçar, conseguir, meio, graça, querer e aprender; Classe 4: pedagogia, faculdade, projeto, buscar, ajudar, série, tema, português, vontade, trazer, entrar, gostar, língua, ambiente, realidade e professor; Classe 5: brincar, lindo, frio, mulher, expor, arte, antes, agora, algo, lembrar, marcar, ruim, sentimento, debater e matéria; Classe 6: prático, trabalhar, antirracista, legal, recordar, ler, geral, respeito, conceito, época, tratado, estágio, assunto, incluir e específico.

Em um primeiro momento de análise, é importante verificar quais as relações existentes entre essas 6 (seis) classes. Ao observar este agrupamento entre os temas, de forma geral, foi possível perceber o agrupamento entre as classes 4 (quatro) e a 3 (três) que indicam que são temas que sustentam as demais classes, compostos pelas classes 5 (cinco) e 1 (um) e pelas classes 2 (dois) e 6 (seis). Ao mesmo tempo, essas 4 (quatro) classes se subdividem em dois outros agrupamentos pelas classes 5 (cinco) e 1 (um) e pelas classes 2 (dois) e 6 (seis), como pode ser observado na figura 16.

Figura 16 – Agrupamentos das classes



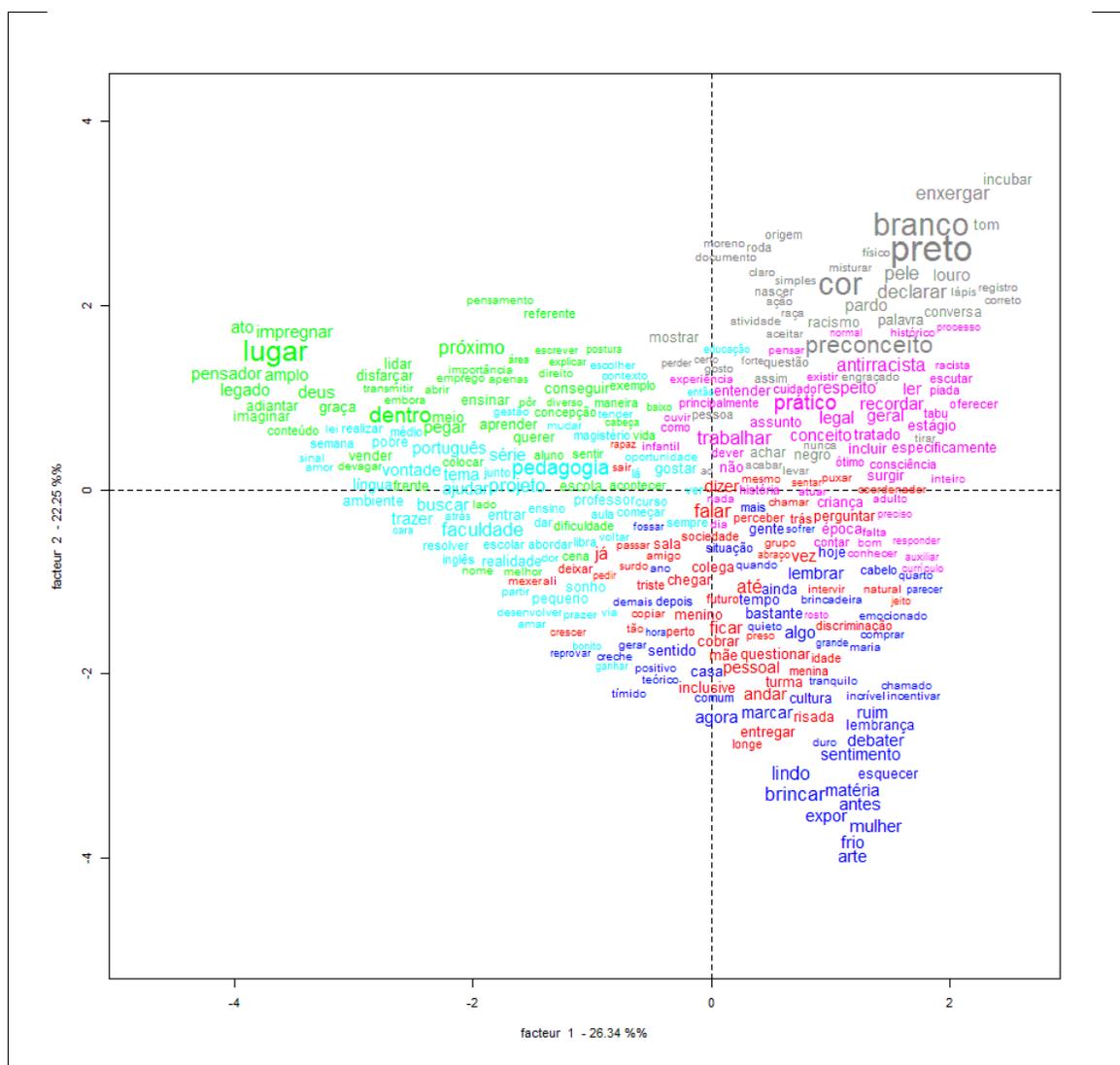
Fonte: Dados de Pesquisa - IRaMuTeQ (2022)

Outro aspecto relevante de se considerar nesta análise é o quanto de força cada classe tem presente em si, ou seja, o quanto de percentual foi falado em cada um dos temas. Assim,

é possível verificar que a classe 6 (seis), embora não seja um tema estruturante das demais, é um tema que teve muitos (as) participantes falando sobre ele. Com 22%, nos demais temas aparecem um certo equilíbrio, como por exemplo classe 4 (quatro) 18.6%, classe 1 (um) 17.9%, a classe 2 (dois) com 15.3% e classe 3 (três) 13.2%. Tais números em termos estatísticos são bastante próximos, colaborando para o equilíbrio entre essas classes.

Na sequência serão demonstradas as aproximações entre os agrupamentos de classe por meio de mais um relatório gerado pelo software, conforme expresso na figura 17.

Figura 17 – Análise Fatorial de Correspondência



Fonte: Dados de Pesquisa – IraMuTeQ (2022)

Inicialmente, ao observar a figura 17 verifica-se que as classes estruturantes 3 (verde) e 4 (azul claro) estão bem próximas no quadrante superior esquerdo, da mesma forma que se encontram as classes 5 (azul escuro) e 1 (vermelho) no quadrante direito, indicando a proximidade dos temas. O mesmo não acontece com frequência com as classes 2 (cinza) e 6 (rosa) no quadrante superior direito, todavia elas também podem ser analisadas de forma conjunta, haja vista que mesmo não estando tão imbricadas como as classes 5 (azul escuro) e 1 (vermelho) ainda assim as palavras estão bem conglomeradas.

Serão apresentadas as categorias levantadas a partir da análise da Classificação Hierárquica Descendente, expresso no dendograma da figura 15.

Quadro 10 – Categorias de análise

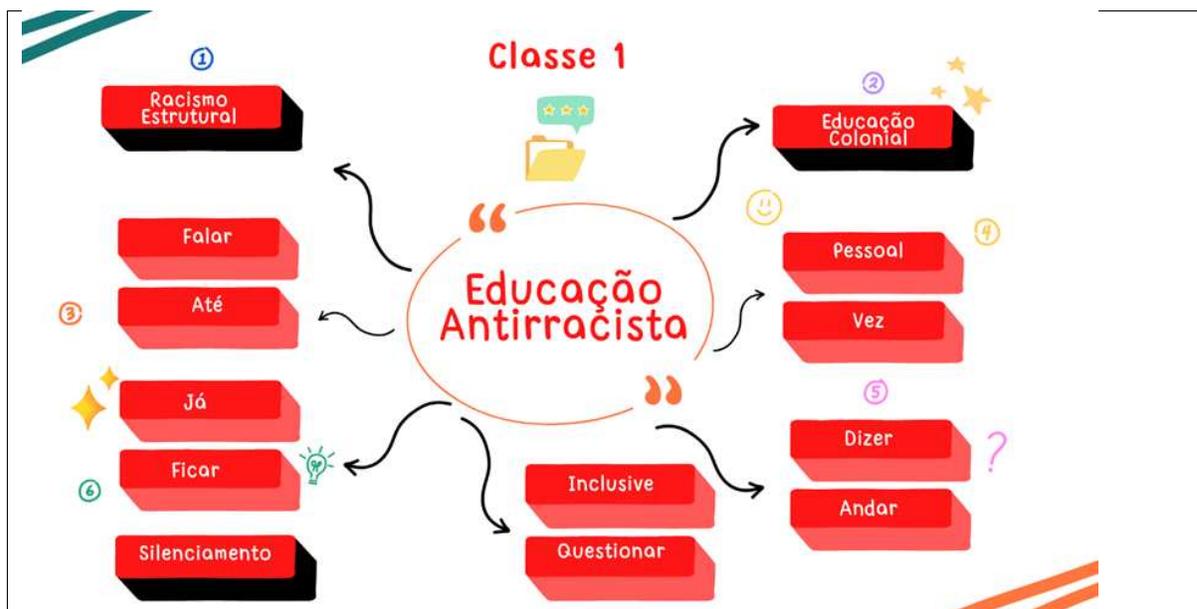
| CLASSES DE PALAVRAS | CATEGORIAS |
|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Classe 1 Educação Antirracista | Racismo Estrutural; Educação Colonial. Silenciamento. |
| Classe 2 Impactos do Racismo | Construção Social; |
| Classe 3 Empatia | Espaço físico; Espaço simbólico. |
| Classe 4 Curso | Formação; Sonho; Possibilidades; Ausência da Formação Antirracista. |
| Classe 5 Representatividade | Identidade. |
| Classe 6 Ações Antirracistas | Educação Antirracista. |

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir das Classes de Palavras construídas pelo IraMuTeQ (2022).

Na sequência serão apresentados os mapas mentais das respectivas classes e suas categorias. Nos mapas são apresentadas as palavras dos segmentos de texto, bem como as categorias que foram criadas a partir das análises das falas dos/das participantes.

4.9 Classe 1: Educação Antirracista

Figura 18 – Mapa Mental - Educação Antirracista



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir das Classes de Palavras construídas pelo IraMuTeQ (2022).

Observou-se na Classe 1 a partir da análise das dez primeiras palavras advindas dos principais segmentos de texto que foram: falar, até, já, ficar, pessoal, vez, dizer, andar, questionar e inclusive, elencadas nos retângulos vermelhos. Essas palavras, no contexto de segmento de fala dos/das participantes, apresentavam conexões relacionadas às dimensões da **Educação Antirracista**, do **Racismo Estrutural**, da **Educação Colonial** e do **Silenciamento**.

Destaca-se que essas dimensões foram denominadas categorias a partir da análise realizada, logo é salutar mencionar que a **Educação Antirracista** se apresentou como um forte marcador. Por esta razão ela aparece como categoria central e as demais categorias também estão nos retângulos vermelhos, porém apresentam destaque em preto.

Nos estudos de Educação Antirracista denota-se fortemente o **silenciamento**, categoria que se relaciona diretamente com a principal palavra da classe 1 – **falar**, uma vez que nas narrativas dos/das participantes também se apresenta pelo não falar, se relacionando por vezes de forma contraditória:

[...] praticamente a gente não escuta **falar** sobre o racismo, sobre o preconceito, quando a gente está trabalhando a questão da escravidão a gente **fala** alguma coisa.

(Participante 14)

Na minha época eu não percebia nenhuma orientação, nem **falávamos** sobre esse assunto em sala de aula, eu não me lembro disso, nos livros **falava** do tempo histórico e dos negros como escravos como se fosse um outro mundo [...].
(Participante 3)

[...] na minha época não se **falava** nada sobre as piadinhas racistas, não era levado a sério como deveria. (Participante 16)

Observa-se que a escola e os livros didáticos reforçaram por muito tempo o silenciamento sobre questões de racismo, preconceito e discriminação, não atuando como mediadora das questões étnico-raciais. A produção textual afetou a prática pedagógica, pois as personagens negras eram representadas com “imagens negativas e estigmatizantes” (PINTO, 1987). Dessa feita, apenas um lado da história foi contado a partir do olhar eurocêntrico e o silenciamento se perpetuou.

Nesse sentido, Orlandi (2007, p. 73-74) destaca que “O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando conseqüentemente os limites do dizer.” Ao escolher falar de uma forma e não de outra, outros sentidos são possivelmente silenciados, obstruindo possibilidades de acesso a todas as narrativas e conclusões diversas. Nesse aspecto, o silenciamento tem uma dimensão política (ORLANDI, 2007).

Quanto às categorias **Racismo Estrutural** e **Educação Colonial** é possível inferir o quanto dialogam, haja vista a presença da Educação Colonial, especialmente, nas escolas se apresentar devido ao Racismo Estrutural que há em nossa sociedade. Almeida (2020, p. 47) assevera: “As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um dos seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista.” Sendo assim, as escolas reproduzem o racismo de forma velada ou explícita por meio do seu silenciamento ou pelo seu modo de se expor nos currículos, por intermédio dos livros didáticos, nas posturas dos profissionais presentes na instituição em diferentes situações.

As narrativas evidenciam a **Educação Colonial** quando os/as participantes são questionados(as) sobre Educação Antirracista na Educação Básica:

Na verdade, não percebia isso não, nunca tive nenhuma atividade voltada para isso não, até mesmo porque todos os meus professores eram brancos, não tinha nenhum professor negro, acho que já começa por aí. (Participante 15)

Na minha época não havia ensino, nem currículo preocupado não, havia pelo contrário, eu me lembro que era muito comum até trabalhar textos que a gente começa a entender o quanto eles são preocupantes. (Participante 1)

A Educação Colonial que se perpetuou muito tempo nas escolas e em alguma medida se faz presente até os dias de hoje, silencia narrativas, invisibilizando histórias de protagonismo, pioneirismo e pertencimento. Nesse bojo, Mignolo (2005, p.40) pontua:

O imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera.

Os/as participantes perceberam ao longo de sua jornada acadêmica na escola básica o quanto essa perspectiva colonial trouxe apenas um lado da história, sendo o lado do poder, da branquitude como referencial a ser seguido. Colaborando com a discussão e propondo intervenções, Glass (2012, p.20) pontua: “A ordem racial recebe ajuda e sustentação por meio de operações escolares, relações sociais e conteúdo curricular, e cada um desses domínios exige intervenções transformadoras, assim como os programas de formação docente.”

O Racismo Estrutural presente nas narrativas dos/das participantes quando relatam suas experiências:

No início ele falei do preconceito escondido e incubado, é disso que eu estou falando, quando um preto sai de uma rodinha o fedor saiu, um preto chutou uma bola errada e não foi pro gol, foi para o canto, é coisa de preto mesmo, é isso daí é uma brincadeira que é uma facada no peito, isso não tem que se brincar, parece ser brincadeira [...], parece ser brincadeira, mas não é brincadeira, é o preconceito escondido que está na cabeça de todo mundo. Às vezes os próprios pretos brincam dessa maneira consigo mesmo, eles mesmo zoam, brincam com eles, mas porque isso, porque isso já está impregnado na sociedade, por isso que tem que ter muito estudo em cima. (Participante 2)

Minha irmã já sofreu muito por ser negra, inclusive até bateram nela por causa disso [...]. (Participante 12)

O Racismo Estrutural permeia a sociedade e esse mecanismo retroalimentado pelos ditos poderosos inferioriza a população negra de tal forma, como pontua o/a participante 2 ao se referir sobre as “brincadeiras” que as pessoas brancas fazem com as pessoas negras e que as pessoas negras fazem entre si. Fanon (2008, p. 104) é contundente em sua afirmação:

“No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação.”

A população negra, uma vez racializada, experimenta o racismo e seus desdobramentos todos os dias advindos da sociedade que as categoriza, classificam e dificultam seu processo de reconhecimento como sujeitos de direitos à vida e à dignidade.

O caminho para superar os problemas crônicos do Brasil, como racismo estrutural, desigualdades de gênero, passa, obrigatoriamente, pela educação e, por isso mesmo que essa precisa estar fundamentada na perspectiva da Lei 10.639/2003, haja vista que é na escola que as primeiras relações se estabelecem, assim como para alguns e algumas é onde ocorre o primeiro contato com os livros, e com isso precisa-se dialogar com a complexidade do mundo, considerando todo conhecimento como válido. A escola não inaugura o conhecimento: todas as pessoas o tem e, para tanto toda experiência deve ser valorizada e estar presente de forma dialógica nas salas de aulas.

A Educação Antirracista deve primar por uma perspectiva interseccional (COLLINS; BILGE, 2020), uma vez pensando nas várias dimensões do ser humano e como os marcadores sociais atuam na escola, infere-se que essa poderá, de fato, contribuir com uma educação justa, crítica e promotora de transformações.

Nesse sentido, Freire (2005, p. 116) propõe uma metodologia de trabalhar com temas geradores, na qual a prática pedagógica considere por meio do diálogo todo o contexto de uma palavra: “Por isto é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões “focalistas” da realidade, se fixe na compreensão da totalidade.” A Educação Antirracista deve abarcar e ampliar, observando-se os marcadores sociais, bem como o contexto e o uso da linguagem escolhida ou silenciada, além das implicações de uma dada situação a fim de promover a conscientização e intervenção na realidade dada, nas quais a “prática da liberdade” acontecerá.

A Educação Antirracista já tinha seu princípio no discurso de Paulo Freire, pois estava pautada na díade senhor-escravo, fazendo uma referência à dialética hegeliana, e o rompimento com esse sistema opressor e, para tanto em um processo dialógico buscar libertar o oprimido, como afirma Freire (2005, p. 42): “Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que objetivando-a, simultaneamente atuam

sobre.”

Em sua obra “Cartas a Guiné-Bissau: Registro de uma experiência em processo” (1978) Freire questionava a educação em curso herdada pelo colonialismo e como essa inferioriza a população negra:

O de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se "brancos" ou "pretos de alma branca". Daí o descaso que essa escola necessariamente teria de ter por tudo o que dissesse de perto aos nacionais, chamados de "nativos". Mais do que descaso, a negação de tudo o que fosse representação mais autêntica da forma de ser dos nacionais: sua história, sua cultura, sua língua. A história dos colonizados "começava" com a chegada dos colonizadores, com sua presença "civilizatória"; a cultura dos colonizados, expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo. Cultura, só a dos colonizadores. (FREIRE, 1978, p. 15)

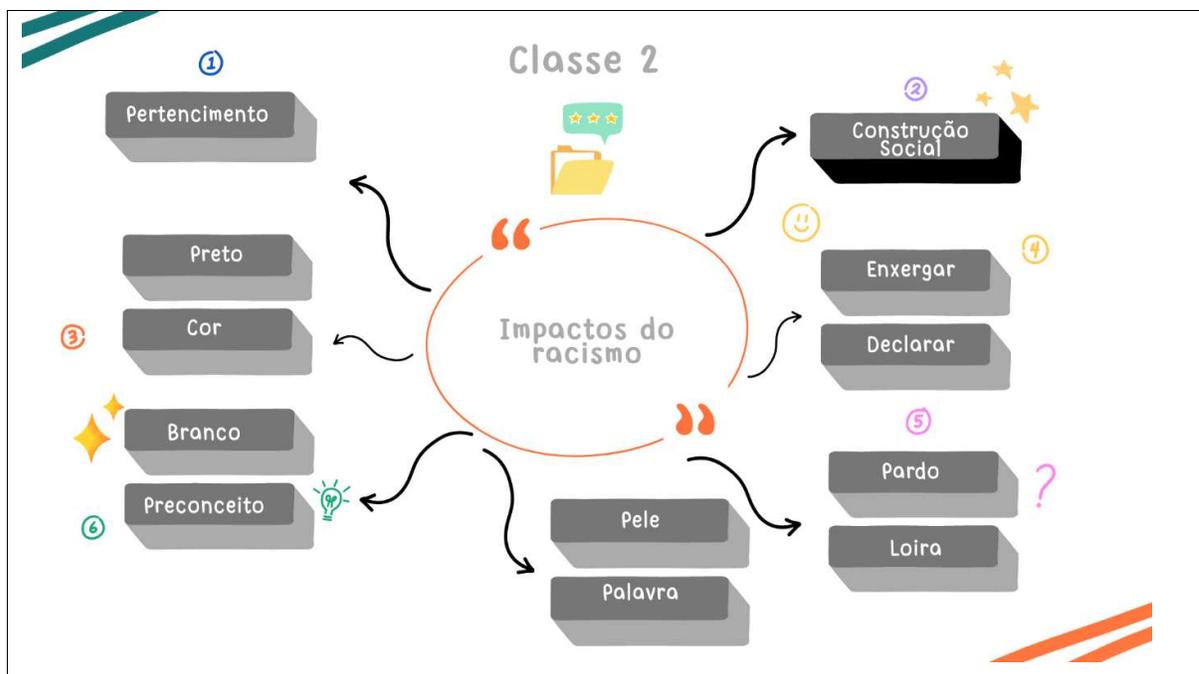
A Educação Antirracista precisa da adesão de todos e todas a fim de se combater o racismo estrutural e a educação colonial que ainda permeia os contextos escolares e toda a sociedade, por isso é urgente e necessário tal combate, pois uma nação forte valoriza e enaltece seu povo, sua cultura e as infinitas possibilidades de crescimento que a educação pode gerar para um país. Desse modo, a efetivação da Lei 10.639/2003 passa por currículos descolonizados, por uma educação que respeite e apresente as pautas das relações étnico-raciais, considerando que a escola é um recorte da sociedade e que forma pessoas para atuarem em diferentes espaços dentro da sociedade, sendo esta fundada pelo e no racismo, portanto é fundamental que as reivindicações de outrora do Movimento Negro que culminou na referida lei estejam presentes nos contextos escolares não como uma sugestão, mas como como força de lei, ou seja, que ao atender a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 2003), que esta realmente faça parte do cotidiano escolar.

A Educação Antirracista prima por um combate coletivo e ativo de todos e todas que estão envolvidos (as) no contexto escolar, e fora dele, contra qualquer tipo de discriminação, preconceito e exclusão da pessoa negra, considerando que é fundamental considerar e valorizar a participação histórica da população africana que fora escravizada e que construiu esta nação, bem como enaltecer seu protagonismo presente na formação cultural do Brasil. A Educação Antirracista também é sobre ação e intervenção, uma vez que é necessário agir para romper paradigmas preconceituosos que permeia a educação.

Na sequência tem-se o mapa mental referente à Classe 2.

4.10 Classe 2: Impactos do Racismo

Figura 19 – Mapa Mental - Impactos do Racismo



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir das Classes de Palavras construídas pelo IraMuTeQ (2022).

Na classe 2 evidenciou-se a partir da análise das dez primeiras palavras advindas dos principais segmentos de texto que são: preto, cor, branco, preconceito, pele, enxergar, declarar, pardo, louro e palavra nos retângulos cinzas. Essas palavras, no contexto de segmento de fala dos/das participantes, apresentaram conexões relacionadas às dimensões **Impactos do Racismo** e **Construção Social**. Essas são as categorias que emergiram a partir da análise das narrativas dos/das participantes e a categoria **Impactos do Racismo**, foi considerada central e **Construção Social** aparece no retângulo cinza, porém marcado em preto.

O racismo deixa marcas nas pessoas que o sofrem e seus impactos estão presentes na vida desta população. A palavra **preto** e **cor**, da classe 2, evidenciam os **Impactos do Racismo**:

Faço de tudo é para ter um pensamento a favor, para ter práticas que vai tirar esse pensamento difícil dizer professora, de que o **preto** não vai conseguir de que o **preto** ele às vezes fede, que isso infelizmente isso acontece, que o **preto** ele é mais

feio que o branco. (Participante 2)

[...] estou falando eu vou lembrando das coisas e isso machuca o interno e se machuca o interno, menospreza, diminui, por isso que o **preto** às vezes se sente para baixo, o **preto** não consegue um serviço que quer não porque ele é **preto**, porque ele sofreu, isso menosprezou ele, ficou se sentindo menos, magoado, inferior e não consegue crescer, a mente fica amarrada e não vai para frente. (Participante 2)

Tem que ensinar a história de fato, mas mostrar que não é mais assim, que o negro não é mais o de antigamente, isso entra na cabeça da criança, se eu sou negro, eu sou ruim como estão falando. Como eles absorvem tudo, acho que tinha que ter mais atividade para mostrar que a **cor** não altera em nada [...]. (Participante 5)

O que tem a ver esse lápis ser **cor** da pele? Eu tinha isso comigo, o cabelo tem que alisar, tem umas coisas que eram minhas e conforme fui estudando e parando para pensar [...]. (Participante 9)

O participante 2 se enxerga como “preto” (em suas palavras) e como tal já vivenciou diversas situações de racismo e essas experiências marcaram muito sua vida, evidenciando os **Impactos do Racismo**, logo, como pessoa preta e docente, busca desenvolver um trabalho consigo mesmo e com seus/suas estudantes.

Ferreira e Matos (2007) discorrem sobre os estigmas que foram criados para se referir à pessoa negra em diferentes aspectos, como físico, intelectual e social. Isso gerou ‘verdades’ que foram legitimadas, compartilhadas e difundidas pela sociedade em geral. Pinto e Ferreira (2014, p.8) também pontua que “Ao negro sempre recai um olhar que lembra que ele é negro, [...]” e nesse sentido todas as outras características são ignoradas, pois o que se evidencia é seu “lado negativo”, sua pertença racial. De acordo com o autor e autora isso não acontece com o branco, uma vez que esse é visto como “padrão de normalidade” e esclarecem que “O negro ainda aparece como representante de uma coletividade marcada por atributos negativos.” (PINTO e FERREIRA, 2014, p.6).

O racismo tem impactos severos na vida da população negra, uma vez que minam potencialidades e implicam na autoestima, o participante 2 afirma que “por isso que o **preto** às vezes se sente para baixo”, é possível compreender que essas “verdades” construídas alteram a imagem que a pessoa negra tem de si mesma.

Com referência à cor, a participante 5 diz que “tinha que ter mais atividade para mostrar que a **cor** não altera em nada [...]”, sobre isto Pinto e Ferreira (2014, p. 4) entendem que “O racismo, em virtude da cor da pele e de características fenotípicas, será a marca principal para justificar o tratamento diferenciado para as pessoas que possuem o fenótipo da

raça negra.” De fato a cor ainda é um marcador que implica no modo com as pessoas negras são tratadas em diversos lugares e, infelizmente este marcador é potencialmente visto pela polícia como “sinal de perigo”, haja vista os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2022, p.8) que menciona a letalidade da polícia e o respectivo perfil das pessoas atingidas, a porcentagem é assustadora e escancara o racismo institucional (Almeida, 2020): “O perfil das vítimas de intervenções policiais no país não tem demonstrado mudanças significativas ao longo dos anos, com prevalência de homens, adolescentes e jovens, pretos e pardos entre as vítimas. No último ano, 99,2% das vítimas eram do sexo masculino.”

Quanto ao papel da polícia que se apresenta como opressora e, para tanto usa “seu poder” para oprimir, dificultando a libertação também para si próprio, uma vez que também não se enxerga como oprimidos e retroalimentam essa díade opressor-oprimido, Freire (2005, p. 34-35) sabiamente explica:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com opressor é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para essa descoberta crítica - a dos oprimidos por si mesmos e dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização.

Ainda com relação à cor, tem-se a questão do “lápiz cor de pele” também citada pela participante 5 que passou a questionar qual era o papel desse lápis, entre outras questões. Santos (2021, p. 2): “As caixas de lápis de cor têm vários tons de verde, azul ou amarelo. Mas quando uma criança pede um lápis ou giz “cor da pele”, as opções ficam mais restritas, com as cores rosa claro, salmão e bege. A questão é: essas são as cores da pele de quem?” Essa construção social está presente por muito tempo dentro das escolas, excluindo “outras cores”, outras narrativas.

Na pesquisa em questão foram entrevistadas tanto pessoas negras quanto brancas e seus relatos são diversos acerca das experiências vivenciadas na Educação Básica e no Ensino Superior, demonstrando que o racismo, sendo um sistema opressor, tem grande impacto na vida das pessoas negras. A partir da autodeclaração os/as participantes deste trabalho, tem-se 7 pessoas que se autodeclararam negras, 4 que se autodeclararam pardas (considera-se aqui 11 pessoas do grupo étnico negro) e 5 pessoas que se autodeclararam brancas. Logo, para as

mesmas perguntas têm respostas bem distintas por conta do racismo estrutural e os impactos causados nessas vidas.

É fato que o racismo e seus desdobramentos prejudicam toda a sociedade, no entanto, homens negros e mulheres negras têm sua dignidade aviltada e suas perspectivas totalmente tolhidas por este mecanismo de poder. Inclusive, a primeira pergunta indaga sobre a autodeclaração, (Você se autodeclara negro/negra, branco/branca ou outro?) e a resposta da participante 1 denota uma grande dificuldade na sua autodeclaração, enquanto para a participante 7 parece bastante simples:

Eu me autodeclaro parda, mas não por escolha, mas porque sempre foi assim, na verdade é opção, é a única opção que me parece mais assertiva. Porque, eu não me vejo negra, mas também não me identifico branca, mas também não acredito que parda seria a forma de me declarar não e não me identifico, também é muito estranho isso, é algo que eu tenho muita dificuldade nessa ideia de definir a cor, isso até hoje ainda me incomoda um pouco. Sinceramente, eu não vejo uma necessidade dessa declaração de definição da cor, na minha concepção. (Participante 1)

Sobre a mesma pergunta, a participante 7 responde:

Branca. (Participante 7)

Era visível, pensando no fenótipo que a participante 1 é negra, mas essa, conforme ilustrado pelo trecho da entrevista, apresentou um conflito com sua identidade, inclusive era possível perceber o quão era doloroso falar sobre. Houve silêncios longos, expressões de dúvidas e olhos marejados. Cuti (2017, p. 200) enseja uma reflexão: “Os seres humanos se iludem, por várias razões, quanto à autoimagem que cada um produz, pois quase sempre é uma idealização” e assegura que:

Logo, todas as consequências funestas do racismo podem ser encobertas, ou melhor não lembradas e, portanto, não sofrida ou *ressofridas*. Lembrar o sofrimento dói; lembrar que ele pode surpreender-nos na próxima esquina dói mais ainda. Motivo para que tantos negros neguem, eles próprios, que o racismo existe e os atinge. (CUTI, 2017, p. 206)

Por outro lado, a participante 7 aparentemente não apresenta nenhum conflito para se autodeclarar, uma vez que os brancos, na sua maioria, consciente ou inconsciente, não o tem. Sobre isso, Schucman (2020) e Bento (2022) apoiadas nos estudos de Piza (2002) afirmam acerca da neutralidade de ser branco, entendido como “padrão de normalidade”, um grupo não racializado que não encontra dificuldade em se autodeclarar, “A brancura, nesse caso, é

vista pelos próprios sujeitos como algo “natural” e “normal.” (SCHUCMAN, 2020, p. 62)

Por outro lado, também há aqueles e aquelas que se sentem orgulhosos em se autodeclarar negros e negras. Ainda com relação a mesma pergunta (Você se autodeclara negro/negra, branco/branca ou outro?) a participante 8, com muita altivez respondeu:

Negra, com muito orgulho. (Participante 8)

O movimento da Negritude (MUNANGA, 1988) traz uma nova perspectiva para a população negra como uma resposta aos colonizadores e também tem uma importância significativa na valorização e autoestima de mulheres negras e homens negros. Gomes (2017, p. 94-95) afirma “Aos poucos, no Brasil, ter um corpo negro, expressar a negritude começa a ser percebido socialmente como uma forma positiva de expressão de cultura e da afirmação da identidade.”

Nas palavras **Preconceito**, **Pele** e **Parda** da classe 2 há conexão com a categoria **Construção Social** percebida nas narrativas dos/das participantes.

[...] Quando meu filho mais velho estava na escola, fui chamada na escola, por que meu filho estava com **preconceito**, ele não queria ficar perto das crianças escuras.[...] que ele também gostava de pele clara, que não era **preconceito**. (Participante 6)

A minha cor é parda, gosto muito da minha cor, nunca tive nenhum preconceito comigo mesma e sempre fui feliz por ser dessa cor, sempre gostei da **pele** clara para casar, sempre gostei da **pele** clara [...]. (Participante 6)

Porque eu falei que é lápis cor de **pele**, o que vem por trás disso [...] (Participante 9)

Ouçó muito isso hoje em dia, você não pode ser considerar negra, está viajando, no máximo você é **parda** ou mulata, minha resposta sempre foi e será a mesma, sou negra sim e não deveria existir nenhum problema quanto a isso. (Participante 16)

De uns tempos que eu tomei consciência, porque **parda** não é raça, todo formulário pergunta, mas não existe a raça **parda**, bem mais velha que eu tomei consciência disso [...]. (Participante 3)

A sociedade é dada a partir do pressuposto de uma construção social, entendida como símbolos de linguagem que os sujeitos utilizam em seu cotidiano, Berger e Luckmann (2013, p. 35) pontuam que “A vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo

coerente.” Nesse sentido, os símbolos construídos por meio da linguagem inferem na vida das pessoas, logo todo tipo de preconceito é construído socialmente, Wade (2000, p. 21) afirma “muitos cientistas naturais e a grande maioria dos cientistas sociais concordam que as raças são construções sociais. A ideia de raça é justamente isso, uma ideia.”

Nas falas dos/das participantes, é possível denotar tais construções sociais, da “ideia” do “gosto por pele clara”, haja vista que o branco é o padrão de beleza a ser seguido. Logo, o pardo e a parda que também são construções sociais têm impactos na vida da população negra, Gomes (2019, p. 5) acrescenta:

“Negro demais para ser branco, branco demais para ser negro”. Essa afirmação centraliza qualquer que seja o pensamento sobre a identidade racial do pardo e simboliza perfeitamente o conflito em que ele está recorrentemente. O limbo racial-identitário recebe esse nome pela obviedade do que ele é: um (não) lugar onde pardos estão, cuja característica principal é a ausência de identidade e consciência racial (a partir dessa, outras peculiaridades são geradas).

Posto isto, é salutar a discussão nas escolas e demais instituições sobre construções sociais, uma vez que implica em como a população negra é vista pela sociedade e, principalmente com esta população se enxerga, pois isso se relaciona diretamente aos processos identitários e ocupação de espaços. Gomes (2007, p. 38) pontua:

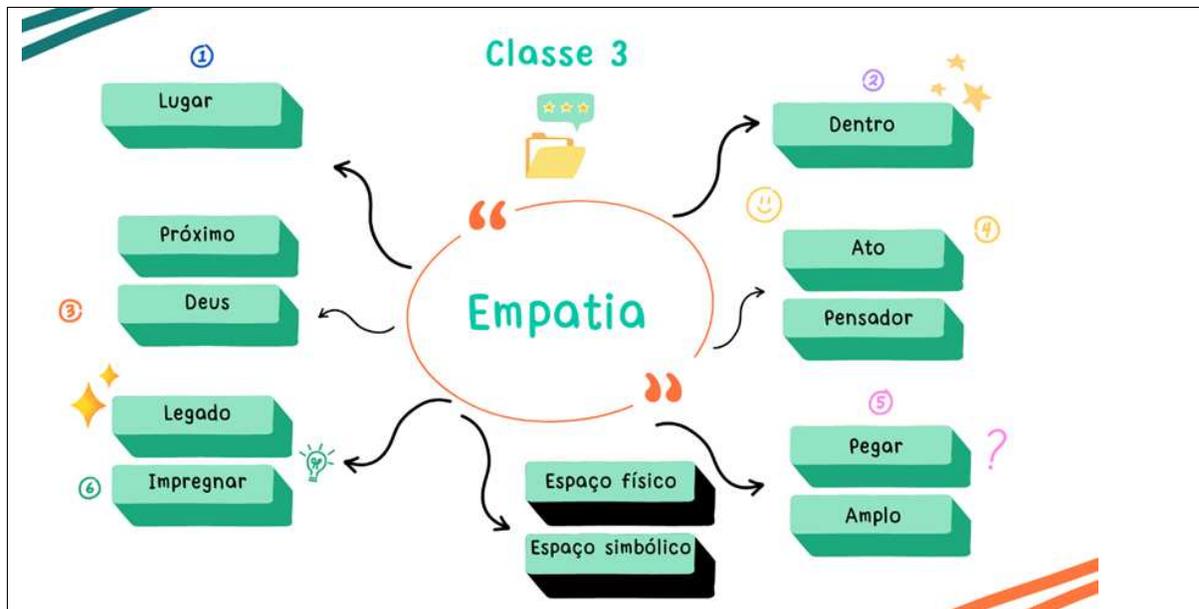
O Movimento Negro ressignifica e politiza a raça, compreendendo-a como construção racial. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana.

O Movimento Negro, como agente transformador social e político, em seu papel histórico de resistência tem apontado caminhos importantes para a educação do país a fim de que se discuta o protagonismo da população negra e como consequência a sua valorização e seu protagonismo de modo que ao ressignificar politize conceitos e desmitifique a construção social criada ao longo dos anos que idealizou o concepção de raça, bem como o ideal de branqueamento, sendo essa “uma herança inscrita na subjetividade do coletivo, mas que não é reconhecida coletivamente.” (BENTO, 2022, p.24) Portanto, é fundamental que os espaços escolares e não escolares também estejam dispostos a confrontar as implicações causadas pela branquitude e que entendam a importância da discussão sobre esta temática.

Na sequência tem-se o mapa mental referente à Classe 3.

4.11 Classe 3: Empatia

Figura 20 – Mapa Mental – Empatia



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir das Classes de Palavras construídas pelo IraMuTeQ (2022).

Já na Classe 3 observou-se a partir da análise das dez primeiras palavras advindas dos principais segmentos de texto que foram: lugar, dentro, próximo, Deus, impregnar, ato, pensador, legado, pegar e amplo que estão dispostas nos retângulos verdes. Essas palavras, no contexto de segmento de fala dos/das participantes, apresentavam conexões relacionadas às dimensões da **Empatia, Espaço físico, Espaço simbólico**.

Destaca-se que essas dimensões foram denominadas categorias a partir da análise realizada, logo é salutar mencionar que a **Empatia** se apresentou como um forte marcador e por esta razão ela aparece como categoria central. As demais categorias também em estão nos retângulos verdes, porém apresentam destaque em preto.

A Empatia é conhecida como a capacidade de se colocar no lugar do/da outro/outra, hoje muito utilizada em diferentes contextos e situações, Almeida e Toledo (2019, p.311) explica que “A empatia é esse tipo fenômeno que permite ao ser humano se colocar na posição do outro para experimentar a sua situação, para experimentar seu sofrimento ou seu

prazer, por exemplo. A empatia nos conecta. Ela dilui as fronteiras entre o eu e o outro.” Foi possível perceber na Classe 3 as palavras **lugar** e **próximo**, presentes nas narrativas dos/das participantes, ou seja, uma relação com a Empatia, tornando essa uma categoria.

Essa Educação Antirracista faz com que as pessoas enxerguem isso e se coloquem no **lugar** do próximo tendo em vista colocar na cabeça das pessoas que somos todos iguais, independentemente, da cor, da condição social e etc. (Participante 2)

Nessa escola onde trabalho eles focam bastante sobre isso de o **próximo** se sentir no lugar do outro, desde os professores. (Participante 2)

[...] Nunca aceitei, sempre que alguém faz uma piada eu era contra aquilo em qualquer situação de aparência, tom de pele, de qualquer coisa, sempre reprimi quando está **próximo** a mim. (Participante 7)

Por meio da empatia é possível expressar a afetividade e o acolhimento, pois ao se colocar no lugar do/da outro/outra é possível entender a experiência dolorosa que foi experimentada por outrem. Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental de proporcionar momentos em que seja possível desenvolver a empatia, sendo uma competência socioemocional.

Vale uma ressalva que a empatia é fundamental, no entanto se faz necessário que o sentimento desperte uma busca sobre o contexto histórico e atual em que a população negra vive e porque este sistema de opressão persiste na sociedade a fim de romper com o processo de alienação sobre a contradição opressor-oprimido, com uma possível farsa na sua preocupação, como assevera Freire (2005, p.40):

O opressor só se solidariza com os oprimidos quando o seu gesto deixa de ser um gesto piegas e sentimental, de caráter individual, e passa a ser um ato de amor àqueles. Quando, para ele, os oprimidos deixam de ser uma designação abstrata e passa a ser os homens concretos, injustiçados e roubados. Roubados na sua palavra, por isso no seu trabalho comprado, que significa sua pessoa vendida. Só na plenitude deste ato de amar, na sua existência, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira. Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective é uma farsa.

Logo, a empatia deve estar a serviço de uma busca sobre a realidade e como é possível intervir de modo que se provoque uma mudança na dinâmica que se instalou e que tem uma aparente normalidade. Sentir a dor do outro, da outra não basta em uma sociedade excludente e muito desigual e que por meio da branquitude mantém os privilégios e criar novos

mecanismo para se manter no poder, por isso é urgente que a Educação Antirracista se faça presente e atuante em todos os processos e decisões dentro e fora do contexto escolar como um instrumento de mudança real.

Importante ressaltar que a formação continuada em serviço visa contribuir com o aperfeiçoamento dos/das docentes em vários aspectos a fim de que sua prática pedagógica atenda os objetivos de uma educação de qualidade, bem como o trabalho de ampliar seu repertório, consolidar sua identidade profissional entre outros. Para Santos (2010) formação contínua em serviço é compreendida como:

As práticas formativas que as agências empregadoras levariam a cabo com a necessária reorganização da estrutura do trabalho docente, contemplando tanto a dimensão do ensinar quanto a dimensão do aprender. Um programa de formação contínua, para ser considerado como de formação contínua em serviço, precisa estar contemplado dentro da jornada de trabalho do professor, evitando assim, a responsabilização unicamente dos professores pela continuidade de sua formação (enquanto clientes), tomando para si, enquanto agência responsável pela manutenção e desenvolvimento do ensino, o compromisso de possibilitar a formação contínua em serviço. (SANTOS, 2010, p.14)

Diante dessa análise e em consonância com as falas dos/das participantes 2 e 4 é dentro da escola que a formação deve acontecer a fim de transformar aquele ambiente e atender as necessidades urgentes de se trabalhar em uma perspectiva antirracista, pois este espaço físico deve ser um lugar que acolha a todos e todas e, para tanto, é fundamental a formação dos/das docentes.

Há de se dizer que a Educação Antirracista vivenciada por meio de práticas antirracistas é uma discussão e uma solicitação antiga do Movimento Negro, muito antes da Lei 10.639/2003 e que tem a culminância nesta que prima pela descolonização do currículo. Logo, a formação inicial e a continuada com vistas à transformação devem ser pautadas nas agendas das relações étnico-raciais. Esta questão da descolonização do currículo está presente nas obras de Paulo Freire, sendo um precursor juntamente com o Movimento Negro, haja vista que para ele a educação é prática de libertação e como um processo humanizador, portanto objetiva a conscientização de todos e todas no rompimento de uma educação que coloca o colonizador como o “benfeitor” e a população negra como uma “raça” inferiorizada passível de ser colonizada. Há um diálogo constante de Paulo Freire com autores pós-coloniais Franz Fanon, Amílcar Cabral e Albert Memmi que ilustra sua preocupação com a temática das relações étnico-raciais.

Desse modo, Freire pauta, especialmente em “Pedagogia do Oprimido”, escrita em 1968, a contradição opressor-oprimido e afirma que a desumanização causada por esta relação de poder desencadeia na desumanização sendo constatada na sua obra:

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir dessa dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua desumanização. Ambas na raiz de sua inconclusão os inscrevem num permanente movimento de busca. (FREIRE, 2005, p. 32)

Logo, a preocupação expressa por Paulo Freire pontua que é necessário ir além da simples discussão e não que essa não seja importante, mas é fundamental olhar para esta “realidade histórica” a fim de questioná-la e intervir. Aos professores e professoras e toda comunidade que desejam atuar em uma perspectiva antirracista se faz necessário, além de conhecer toda a problemática, agir a fim de promover a educação libertadora preconizada pelo educador supracitado, sendo um desafio, mas que pode ser tornar o “inédito viável” (FREIRE, 2005), sendo algo realizável.

Ao ser questionada sobre se sofreu algum tipo de preconceito na Educação Básica, a participante 16 relata sua experiência trazendo à tona este **Espaço simbólico**,

Sofri na minha vida escolar inteira, por conta do meu cabelo ser enrolado pra crespo. Inúmeros piadinhas em sala de aula, como : olha o cabelo bandido quando não está preso está solto, cabelo miojo, acho que seu pente se perdeu aí **dentro** desse cabelo por esses motivos hoje em dia sou vítima da química - progressiva. (Participante 16)

Já a participante 3 menciona sua vivência com a própria família que por vezes se apresentou preconceituosa:

O professor deve estar sempre atento dentro da sala de aula para observar e orientar e fazer as crianças entenderem que as pessoas são diferentes, mas que todas merecem o mesmo respeito, porque às vezes ouvem os pais ou outras pessoas dizendo coisas e acham que são naturais, as brincadeiras, principalmente, antigamente tinham muitas brincadeiras desagradáveis e **dentro** da própria família. Eu lembro que eu tinha um tio que fazia muitas brincadeiras neste sentido e eu não gostava e nunca falei que não gostava, ele era meu padrinho. (Participante 3)

Essas falas dialogam com o **Espaço simbólico** que representam, uma vez que segundo Petrucelli (2013, p. 17):

(...) uma representação simbólica de identidades produzidas desde referentes físicos e culturais. Na utilização desta categoria de análise, não se trata do grupo social cujo fundamento seria biológico, mas

de grupo social reconhecido por marcas inscritas no corpo dos indivíduos (cor da pele, tipo de cabelo, estatura, forma do crânio etc.).

As características da população negra são consideradas marcas que as inferiorizam, evidenciado na fala da participante 16, a qual ela recebeu de alguém “[...] acho que seu pente se perdeu aí **dentro** desse cabelo”, esse dentro como **Espaço Simbólico** marca a forma como ela é vista pela sociedade. Gomes (2003, p. 174) enfatiza “[...] Ao longo da história, o corpo se tornou um emblema étnico e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos” e sobre o cabelo Gomes (2003, p. 174) destaca de forma bastante enfática:

O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário. (GOMES, p. 174)

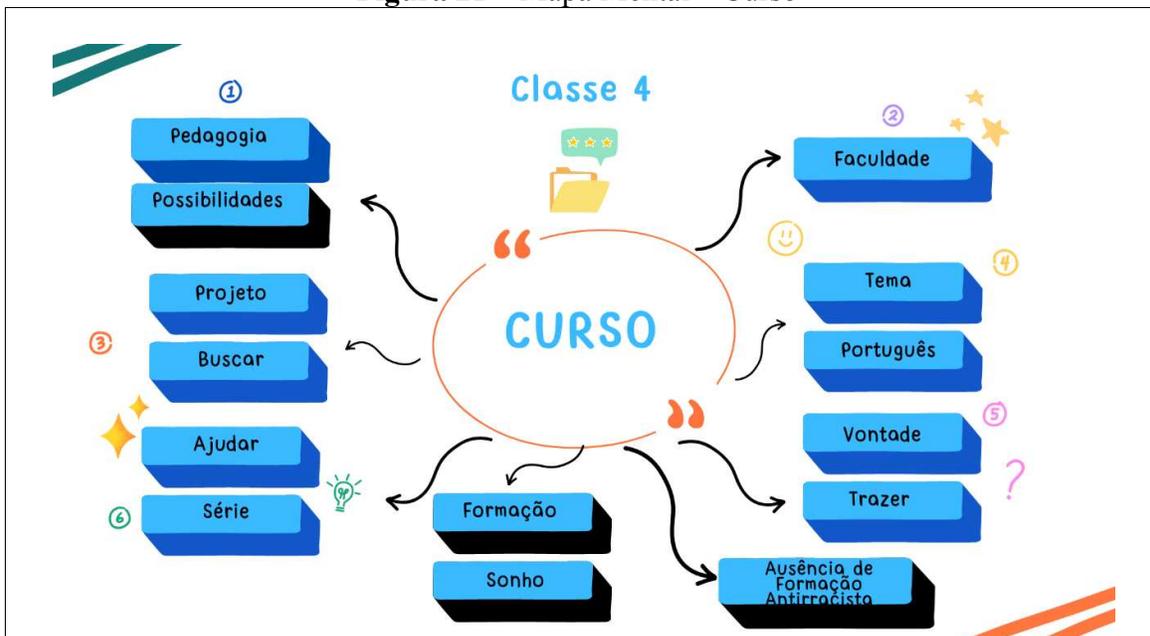
Sendo assim, a família tem um papel fundamental na construção desse **Espaço Simbólico**, no entanto, isso nem sempre acontece como citado pela participante 3 que lembra das “brincadeiras desagradáveis e **dentro** da própria família.” Schucman (2018, p. 100-101) afirma que: “São nas trocas intersubjetivas construídas pelos vínculos familiares (e a qualidade destes) que os primeiros referenciais de identidade são criados.” Logo, todas as memórias afetivas deveriam fazer parte de uma gama de significações positivas sobre a negritude, possibilitando, assim, à criança uma projeção da imagem de si próprio em uma perspectiva valorosa, atribuindo-lhe caracterizações que enaltecem sua cor, seu corpo, seu cabelo e sua ancestralidade, pois é sabido que a família tem um papel essencial na construção positiva acerca de si próprio (a).

Nogueira (2017, p. 122) explica sobre o sofrimento psíquico imposto à pessoa negra quando essa não é respeitada e valorizada. Isso acontece, infelizmente, também dentro das famílias: “As estruturas psíquicas são contaminadas pelas condições objetivas que receberão, no plano inconsciente, elaboração própria, a partir das quais são assimiladas e incorporadas, tornando sujeitos cativos e mantenedores de tais condições.” Tudo isso incorporado provoca sentimentos ambíguos acerca de si próprio, segundo autora na psicanálise é caracterizado de “identificação com o agressor.” (NOGUEIRA, 2017, p. 123)

Na sequência tem-se o mapa mental referente à Classe 4.

4.12 Classe 4: Curso

Figura 21 – Mapa Mental – Curso



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir das Classes de Palavras construídas pelo IraMuTeQ (2022).

Na Classe 4, a partir da análise das dez primeiras palavras advindas dos principais segmentos de texto, tem-se: pedagogia, faculdade, projeto, buscar, ajudar, série, tema, português, vontade, trazer que estão dispostas nos retângulos azuis. Essas palavras, no contexto de segmento de fala dos/das participantes, apresentavam relações com as dimensões **Curso**, **Formação**, **Sonho**, **Possibilidades** e **Ausência de Formação Antirracista**.

Essas dimensões foram denominadas categorias a partir da análise realizada, logo é salutar mencionar que “**Curso**” se apresentou como um forte marcador. Por esta razão aparece como categoria central e as demais categorias também estão nos retângulos azuis, porém apresentam destaque em preto.

A fim de contextualizar, é necessário pontuar que ao se referir à categoria **Curso**, entenda-se também **Pedagogia**, e **Faculdade** uma vez que essas palavras encontradas nas análises de segmentos de textos se apresentavam como sinônimos. Logo, a **formação** em Pedagogia era um **sonho** para a maioria dos/das participantes e uma escolha, já que se via abrir muitas **possibilidades**. **Formação**, **sonho** e **possibilidades** se apresentam como categorias, no entanto é possível apresentá-las juntas, haja vista a relação semântica entre

elas.

Eu escolhi o curso de **Pedagogia**, porque eu acredito na educação, acredito no papel transformador do professor [...]. (Participante 15)

Eu fiz **Pedagogia**, porque como falei desde pequena não gostava muito da escola, mas depois me apaixonei pela escola e é o meu **sonho** desde pequena, depois que passou essa fase conturbada na creche eu só me via brincando de professora. (Participante 14)

Eu tive muito preconceito do que eu podia e do que eu não podia, até para falar eu aprendi a falar na **faculdade**, eu falo que nasci quando eu terminei minha **faculdade**, eu jamais aceitaria uma entrevista, eu falar jamais. (Participante 5)

Busquei o **curso** visando uma mudança necessária no meio da educação a ilusão em da facilidade em pôr em prática essa mudança, na **faculdade** é maravilhosa, triste é se deparar com a realidade nua e crua dentro do ambiente escolar. (Participante 16)

O curso de Pedagogia teve uma expansão considerável desde 2011, ou seja, se configura como um dos cursos de nível superior mais procurados. Em 2020, de acordo com o último Censo da Educação Superior (INEP, 2022) o referido curso ocupa o primeiro lugar em número de matrículas, ingressantes e concluintes.

O curso de Pedagogia foi implementado por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01 de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNs). A formação de acordo com as mencionadas diretrizes são:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

Logo, este/esta profissional tem uma diversidade de possibilidades de atuação, inclusive em espaços não-escolares, pois a formação é ampla e permite exercer a profissão em empresas, hospitais e organizações não governamentais, locais em que possam atuar no desenvolvimento formativo das pessoas de um modo geral.

No primeiro parágrafo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNs) apresenta-se como a docência enquanto ação educativa deve ser pautada:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006).

A palavra **tema** evidencia de acordo com a narrativa dos/das participantes que houve **Ausência de Formação Antirracista** tanto na Educação Básica quanto no curso de Pedagogia que fizeram.

Na verdade não percebia isso não, nunca tive nenhuma atividade voltada para isso não, até mesmo porque todos os meus professores eram brancos, não tinha nenhum professor negro, acho que já começa por aí, mas não tive nenhum ensinamento, nada que trouxesse, que fosse mais direcionado para este **tema**. (Participante 15)

Não, não me lembro do conteúdo ser trabalhado quando eu era pequena, não me lembro mesmo, eu acho que que poderia ser um **tema** se meio polêmico,[...]. (Participante 11)

Para que uma formação tenha uma perspectiva antirracista é necessário olhar de forma minuciosa para os currículos tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior. Dessa feita, Gomes (2012, p. 102) afirma “descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar”, a autora propõe que a formação deve contemplar as “culturas negadas e silenciadas nos currículos”, desta forma serão formados docentes capazes de efetivar a Lei da 10. 639/2003 que estabeleceu obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira.” (BRASIL, 2003) .

Freire (2005, p. 97) aponta como se fazer uma educação autêntica e de que forma essa se organiza:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, a base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.

É sobre esta perspectiva de uma educação autêntica, dialógica e libertadora que toda a formação deveria estar pautada, pois desta forma além de conscientizadora provocaria transformações na realidade vivida dentro e fora das escolas e universidades. Não sendo então bancária, seria problematizadora e para tanto seria comprometida com a libertação, como pontua Freire (2005, p. 83): “A problematizadora, comprometida com a libertação, se

empenha na desmitificação. Por isso a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade.” Seguindo esta dinâmica dialógica e libertadora a práxis estaria presente como um elemento transformador, “A práxis, porém, é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (FREIRE, 2005, p. 42)

Um destaque importante foi a fala de uma participante quando questionada sobre sua autodeclaração, disse:

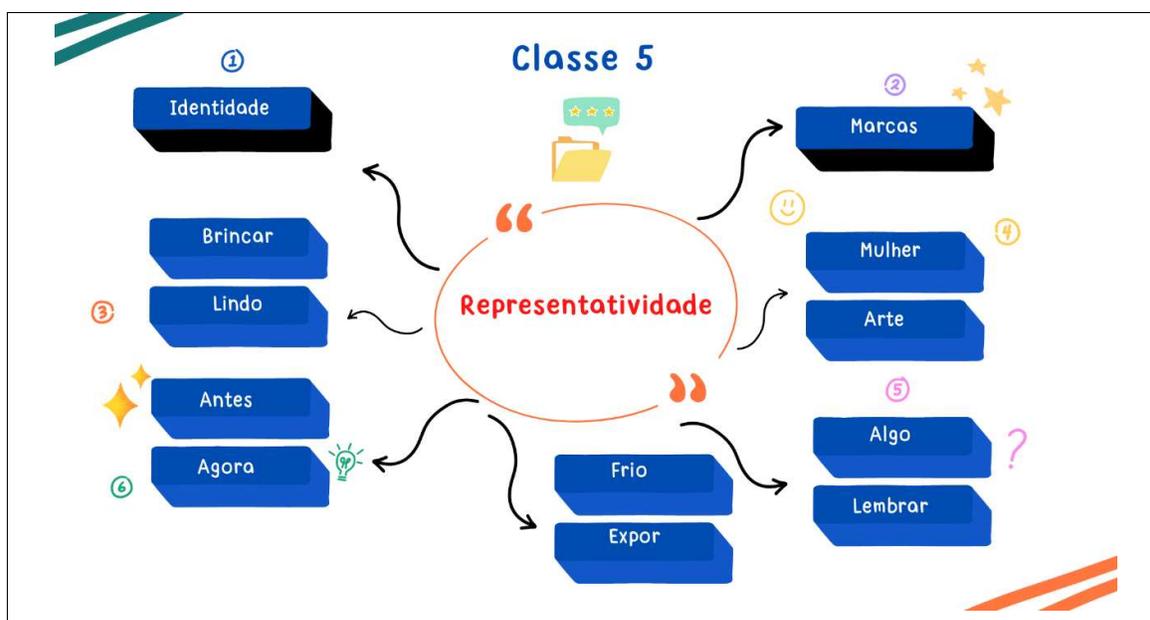
Eu me declaro negra, porém nos meus documentos, na minha certidão de nascimento está escrito que eu sou branca, mas sou origem negro com índio e fui entender essa questão de cor, de raça, já com os meus trinta e sete anos quando eu fui fazer a Pedagogia. (Participante 14)

Fica evidenciado pela fala desta participante que o Curso de Pedagogia contribui para a sua formação a fim de que ela pudesse compreender seu processo identitário. Logo, é possível inferir acerca do papel importante na educação na tomada de conscientização (FREIRE, 2005) e quanto isso reverbera na vida pessoal e profissional ao saber se quem é.

Na sequência tem-se o mapa mental referente a Classe 5.

4.13 Classe 5: Representatividade

Figura 22 – Mapa Mental - Representatividade



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir das Classes de Palavras construídas pelo IraMuTeQ (2022).

Na Classe 5 foi observado a partir da análise das dez primeiras palavras advindas dos principais segmentos de texto foram estas: brincar, lindo, frio, mulher, expor, arte, antes, agora, algo e lembrar dispostas nos retângulos azuis (escuro). Essas palavras, no contexto de segmento de fala dos/das participantes, apresentavam relações com as dimensões **Representatividade, Identidade e Marcas**.

Essas dimensões foram denominadas categorias a partir da análise realizada, logo é salutar mencionar que **Representatividade** se apresentou como um forte marcador, por esta razão aparece como categoria central e as demais categorias também estão nos retângulos azuis (escuro), porém apresentam destaque em preto.

Representativa, Identidade e Marcas apresentam uma proximidade ao que tange os estudos sobre a população negra, como expostos nestes excertos dos/das participantes:

Eu me lembro da minha professora de português que foi a mais brilhante de todas, me lembro dela corrigindo minha postura em sala de aula, porque ela era uma pessoa incrivelmente elegante, uma negra incrível, uma das **mulheres** mais lindas que eu conheci. (Participante 1)

Negra. Agora depois de adulta, bem mais velha que eu me considero negra, mas **antes** não me considerava, sempre que foi me perguntado, qualquer formulário que eu fosse entregar, era parda que eu colocava, de uns tempos que eu tomei consciência, porque parda não é raça. Todo formulário pergunta, mas não existe a raça parda, bem mais velha que eu tomei consciência disso. (Participante 3)

Agora uma outra coisa que eu me lembro, eu sofri sim, mas foi em termos de brincadeira é a pior coisa que pode existir, porque a gente tem que engolir como se fosse brincadeira, mas não é uma brincadeira, no fundo a pessoa que está brincando, ela está debochando. (Participante 2)

As palavras **Mulher, Antes e Agora** das análises das narrativas apontam para as categorias **Representatividade, Identidade e Marcas**.

A **Representatividade** é posta em xeque, haja vista que ser negro/negra implica sobre a escravidão, cor da pele. Por este motivo há um disfarce construído a fim mitigar a origem étnico-racial da população negra, como apontam os estudos de Conceição e Conceição (2010, p. 3) “marrons bombons, morenos claros, morenos escuros, pardos, café com leite, escurinho, canela, café, dentre outros que fazem parte de uma certa formalidade das relações sociais.” Ainda segundo a autora e o autor há “a tentativa é de criar um certo eufemismo quanto a origem e de branquear o conteúdo identificatório.”

A representatividade é dificultada, especialmente neste país, uma vez que o racismo

brasileiro, segundo Munanga é “um crime perfeito” (2017, p. 40), “[...] pois além de matar fisicamente, ele alija, pelo silêncio, a consciência tanto das vítimas quanto da sociedade como um todo, brancos e negros.” E completa:

O racismo brasileiro desmobiliza as vítimas, diminuindo sua coesão, ao dividi-las entre negros e pardos. Cria a ambiguidade dos mestiços, dificultando o processo da formação de sua identidade quando, ainda não politizados e conscientizados, muitos deixam de assumir sua negritude e preferem o ideal do branqueamento que, segundo creem oferecia vantagens reservadas a branquitude ponto a figura do mestiço e da mestiça é muito manipulada na ideologia racial brasileira, hora para escamotear os problemas da sociedade, hora para combater as propostas de políticas afirmativas que beneficiam os que se assumem como negros. (MUNANGA, 2017, p. 41)

Há diálogo com a ideia proposta por Freire (2005) quando não politizados (as) e conscientizados (as) “hospedam” o opressor em si e desta forma, ao buscar o ideal de branqueamento, não se rompe com as amarras oprimido-opressor. Dessa feita, quando conscientes de sua realidade, podem promover mudanças e, assim, exigirem a representatividade como forma de reconhecimento existencial, respeito e admiração por quem se é. Nesse sentido, a negritude é uma importante aliada, como explica Munanga (1988, p.56)

A *negritude* nasce de um sentimento de frustração dos intelectuais negros por não terem encontrado no humanismo ocidental todas as dimensões de sua personalidade. Neste sentido, ela é uma reação, uma defesa do perfil cultural do negro. Representa um protesto contra a atitude do europeu em querer ignorar outra realidade que não há dele, uma recusa da assimilação colonial, uma rejeição política, um conjunto de valores do mundo negro que devem ser reencontrados defendidos e mesmo repensados. Resumindo, trata-se primeiramente de proclamar a originalidade da organização sociocultural dos negros para, depois, sua unidade ser defendida, através de uma política de contra-aculturação autêntica.

A negritude contribui com a noção de **Identidade** da população negra, uma vez que essa por vezes fica comprometida, apontando uma certa dificuldade, criada pelo colonialismo, em se enxergar negra/negro como pontuou a participante 3, nesse sentido Souza (1983, p.77) assevera:

Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de descobrimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às

diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori, é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro.

Logo, neste constante vir a ser o dia a dia desta população exige uma busca incessante para uma afirmação positiva sobre seus corpos que os/as identificam e que por muitas vezes deixam **Marcas** difíceis de serem superadas. Gomes, (2017, p.94) explica que “No Brasil, o corpo negro ganha visibilidade social, na tensão entre adaptar-se, revoltar-se ou superar o pensamento racista que o toma por erótico, exótico e violento.” Desta forma, o processo de identidade por vezes é doloroso e a sociedade, de um modo geral, mas especialmente a escola, deveria contribuir com representação positiva de pessoas negras.

Ramos (1950, p.87) “[...] Assim, o homem de côm, especialmente o pouco instruído, é vítima de uma profunda ambivalência psicológica que faz hesitar entre a sobrevivências das culturas negras e os traços culturais representativos do ocidente.” O autor pontua a dificuldade da população negra em identificar-se, buscar sua essência e autoafirmar sua identidade, por isso também é importante fazer um trabalho que envolva as narrativas de conhecer as memórias que foram apagadas, como pontua Bento (2022, p. 39)

De fato, trabalhar o território da memória é reafirmar que não se trata apenas de recordação ou interpretação. Memória é também construção simbólica, por um coletivo que revela a atribui valores à experiência passada e reforça vínculos da comunidade. E memória pode ser também a revisão da narrativa sobre o passado “vitorioso” de um povo, revelando atos anti-humanitários que cometeram – os quais muitas as elites querem apagar ou esquecer.

Portanto, muitas marcas deixadas como negativas é resultado do “pacto da branquitude” em esconder, distorcer e silenciar narrativas apresentando sempre a pessoa negra como desumanizada, ferindo sua autoestima e, conseqüentemente sua forma de se ver no mundo. É essencial o trabalho realizado pela sociedade civil e alguns profissionais a fim de emergir as memórias a partir de novos aspectos, como pontua Bento (2022, p. 40):

Nesse sentido, esse diversos tipos de grupos de jovens, professores, intelectuais e artistas trabalham com o conceito de quilombo como território de memória, de resistência, de fortalecimento cultural e precisam ser apoiados por políticas públicas e programas de diversidade equidade realizados por organização.

Sobre resistência, é salutar mencionar sobre a mulher negra na perspectiva

interseccional, uma vez que o gênero, raça e classe se imbricam e tornam-se dificultadores nas vidas delas cotidianamente. Sobre interseccionalidade Collins; Bilge, (2020, p.16-17) afirmam que “a interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana.”

As autoras asseveram que:

Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas.(COLLINS; BILGE, 2020, pg.17)

As relações de poder e questões como raça, classe e gênero, entre outras, se interpenetram e potencializam a exclusão no interior das sociedades e implicam diretamente na noção de identidade e representatividade. Logo, a interseccionalidade como ferramenta de análise da realidade, que objetiva compreender de forma mais aprofundada a dialética das relações sociais e da diversidade humana se faz como uma ferramenta de grande valia na luta por uma sociedade mais justa, especialmente para as mulheres negras em seus desafios, como pontuam Collins; Bilge (2020, p. 19) “As mulheres negras usaram a interseccionalidade como ferramenta analítica em resposta a esses desafios.” No entanto, elas também criam novos mecanismos para combater as injustiças, como pontua Bento (2020, p. 40):

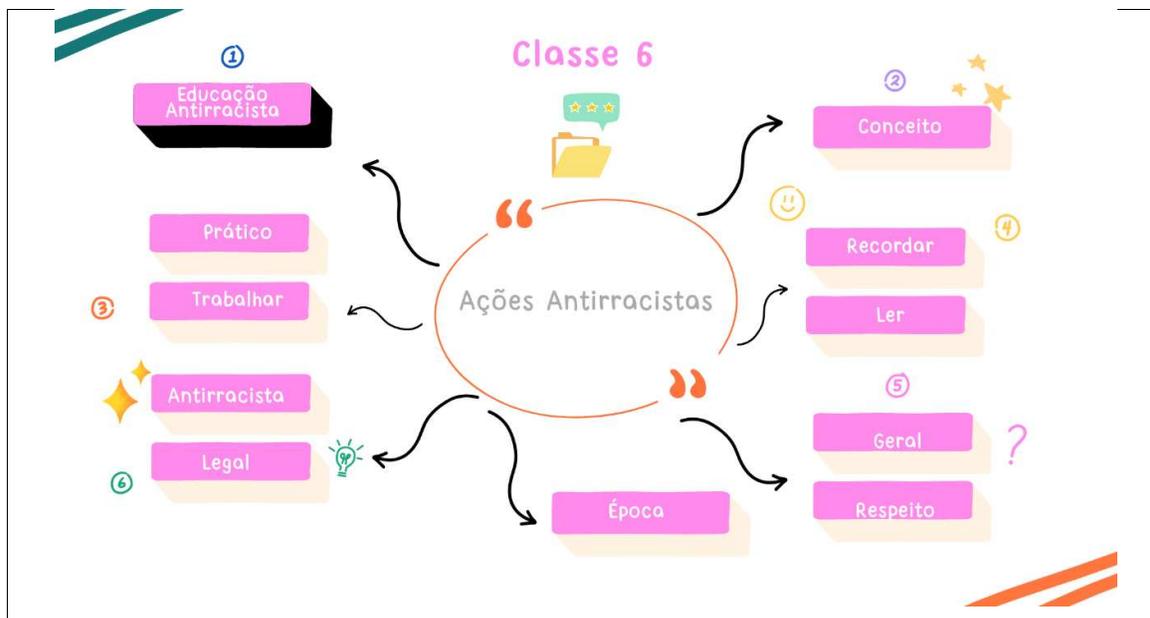
Movimentos sociais como o de mulheres negras, quilombolas e indígenas desestabilizam as relações de colonialidade, construindo contranarrativas que trazem novas perspectivas e paradigmas, e, além da denúncia, procurando protagonizar ação política contra a expropriação de riquezas e a brutalidade que sustentam a sociedade e o regime político no qual vivemos.

A resistência e luta das mulheres negras devem ser reconhecidas, enaltecidas e respeitadas, uma vez que elas são as que mais sofrem na pirâmide social, estando sempre presentes nas estatísticas sobre violência e todo tipo de exploração. Uma vez utilizada a ferramenta analítica interseccionalidade que imbricam, como por exemplo raça, gênero e classe é possível concluir o quanto as mulheres negras são vítimas desta sociedade racista.

Na sequência tem-se o mapa mental referente à Classe 6.

4.14 Classe 6: Ações Antirracistas

Figura 23 – Mapa Mental - Ações Antirracistas



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir das Classes de Palavras construídas pelo IraMuTeQ (2022).

Na Classe 6 foi observado a partir da análise das dez primeiras palavras advindas dos principais segmentos de texto como sendo: prático, trabalhar, antirracista, legal, recordar, ler, geral, respeito, conceito e época dispostas nos retângulos rosas. Essas palavras, no contexto de segmento de fala dos/das participantes, apresentavam relações com as dimensões **Ações Antirracistas** e **Educação Antirracistas**.

Essas dimensões foram denominadas categorias a partir da análise realizada, logo destaca-se que **Ações Antirracistas** se apresentaram como um forte marcador. Por essa razão aparece como categoria central e as demais categorias também estão nos retângulos rosas, porém apresenta destaque em preto.

[...] acredito que preciso melhorar muito, principalmente, nas **práticas**, porque é o que eu ainda não parei para pensar a respeito e talvez é o que eu preciso parar a respeito de começar a colocar também isso na minha **prática** docente.

Talvez com discussões, conversas, acho que a melhor forma de você chegar no coração é conversa e conversar sobre diferenças, conversar sobre igualdades, conversar sobre identidade sobre aceitação, eu acho que são formas legais de trabalhar isso. (Participante 1)

Não me recordo de nenhuma **prática** antirracista, mas lembro que os professores

olhavam as pessoas que eram mais negras, mais escuras, não davam muita atenção, por exemplo, a gente fazia pergunta, eles disfarçavam e não respondiam, outras pessoas de cor branca perguntavam, loira, eles davam mais atenção. (Participante 12)

Eu penso que não é falar sobre **prática**, mas é fazer, é pôr a mão na massa. [...] Essas **práticas** antirracistas têm que ser na prática, muita teoria, slides, tem que mostrar na **prática**. (Participante 4)

As **Ações Antirracistas** estão fundamentadas em uma Educação **Antirracista**, no entanto, mesmo após a implementação da Lei 10.639/2003 essas ações se apresentam mais comumente na Semana da Consciência Negra. Essa é uma vitória dos Movimentos Negros que não se viam representados nas “comemorações” realizadas no dia 13 de Maio, dia da Abolição da Escravatura.

Dessa feita, buscava-se uma data para celebrar e valorizar a cultura negra e foi escolhida a data da morte do líder Zumbi dos Palmares 20 de novembro. A partir da implementação da Lei 10.639/2003, além da obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e o dia 20 de novembro tornou-se uma data comemorativa nas escolas. Em 10 de novembro de 2011 a lei 12.519 institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.

De fato, esta conquista é muito importante para a toda a sociedade, no entanto é sabido que a Semana da Consciência Negra por vezes é realizada dentro da escola de forma pontual e no restante do ano letivo a pauta fica esquecida. Almeida (2020) em uma entrevista no programa Roda Viva de 22 de junho de 2020 (40m 38s) afirma que o dia 20 de novembro não pode ser entendido como uma “micareta racial”, haja vista a complexidade da questão.

As ações antirracistas devem estar pautadas em currículo descolonizado e o educador, por excelência, Freire (1978, p. 113) propõe pensar sobre a organização curricular:

A organização do conteúdo programático da educação, seja ela primária, secundária, universitária ou se dê ao nível de uma campanha de alfabetização de adultos, é um ato eminentemente político, como política é a atitude que assumimos na escolha das próprias técnicas e dos métodos para concretizar aquela tarefa. O caráter político de tal quefazer independe da consciência que tenhamos dele ou não.

Nesse sentido, Freire (1978, p. 113) afirma que não é possível ser “neutro” nas escolhas do saber e afirma que:

Neste sentido, a delimitação do que conhecer para a organização do conteúdo

programático da educação, numa sociedade que, recém saindo de sua dependência colonial, com tudo o que isto significa, se acha revolucionariamente empenhada na luta por sua reconstrução, é uma tarefa das mais importantes.

Paulo Freire apresenta a gênese da Educação Antirracista, pois há um pioneirismo nos debates sobre a descolonização do currículo em suas obras e um questionamento sobre os “saberes hegemônicos”. Há todo um interesse em que a educação seja uma prática libertadora, promovendo, assim, emancipação dos sujeitos (as), indo de encontro com o desejo do Movimento Negro. Silva (2005, p. 212) afirma que:

A perspectiva de Freire era, já em *Pedagogia do Oprimido*, claramente pós-colonialista, sobretudo pela insistência no posicionamento epistemologicamente privilegiado dos grupos dominados: por estarem em posição dominada na estrutura que divide a sociedade entre dominantes e dominados esses grupos tinham um conhecimento da dominação que os grupos dominantes não podiam ter.

A perspectiva da problematização cunhada por Paulo Freire põe em xeque a questão sobre a invisibilidade e silenciamento, especialmente dos povos de matrizes africanas, considerando que esses/essas não tinham conhecimento e que suas narrativas começaram a partir do período escravocrata. Desta forma, fica evidenciado que o educador mencionado dialoga com a Educação Antirracista que visa descolonizar o currículo e para isso propõe que as vozes que outrora foram silenciadas, que as culturas estereotipadas ganhem espaço nos conteúdos programáticos descolonizados. Gomes (2017, p. 43) em suas considerações e luta sobre a educação colonial, indaga: “A educação, entendida como processo de humanização, tem sido sempre uma experiência edificante? É possível educar para a diversidade em uma sociedade marcada pelo colonialismo, pelo capitalismo, pelo machismo e pelo racismo?” São essas questões abordadas de outra forma por Paulo Freire, mas que há anos questionava a presença da contradição opressão-oprimido, do seu caráter de prescrição dentro das escolas e das relações sociais, como afirma Freire (2005, p. 36-37):

Um dos elementos básicos na mediação opressores oprimidos é a *prescrição*. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles - as pautas dos opressores.

Em consonância com a prática da liberdade que preconiza Paulo Freire tem-se a fala do/da participante 4 que diz “Eu penso que não é falar sobre **prática**, mas é fazer, é pôr a mão na massa. [...] Essas **práticas** antirracistas têm que ser na prática, muita teoria, slides, tem que mostrar na **prática.**” Nesse sentido é possível destacar que esse/essa entende que além da teoria necessária, é preciso “pôr a mão na massa”, o que para Freire (2005) seria a práxis:

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo ponto sem ela, é impossível a superação da contradição opressor oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que objetivando a simultaneamente atuam sobre ela.

Essa práxis busca conscientizar os oprimidos (as) a fim de que possam intervir na própria realidade, para tanto é por meio da educação problematizadora que se fundamenta no diálogo que um novo currículo deve ser concebido. É por meio da palavra que se anuncia novas possibilidades, bell hooks (2017) percebe isso na obra freiriana e assegura:

Paulo foi um dos pensadores cuja obra me deu uma linguagem. Ele me fez pensar profundamente sobre a construção de uma identidade na resistência. Uma frase isolada de Freire se tornou um mantra revolucionário para mim: “Não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde”. Realmente é difícil encontrar palavras adequadas para explicar como essa afirmação era uma porta fechada - essa luta me engajou num processo transformador de pensamento crítico. Essa experiência posicionou Freire, na minha mente e no meu coração, como um professor desafiador cuja obra alimentou minha própria luta contra o processo de colonização - a mentalidade colonizadora (hooks, 2017, p. 66-67).

Essa linguagem posta pela ativista do feminismo negro, de fato, abre portas para uma Educação Antirracista e, consequentemente nas práticas descolonizadoras que devem fazer parte da escola e das universidades, promovendo uma reflexão acerca do processo de dominação, das relações de poder que fundamentam a sociedade. Aos “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 2005) é preciso dar voz por meio de uma educação engajada.

Logo, é fundamental questionar a concepção cartesiana e as “verdades hegemônicas” absolutas defendidas pela branquitude. Dessa forma, é urgente que a formação inicial e continuada esteja alinhada com um currículo descolonial e, para tanto é urgente a conscientização destes/destas profissionais de modo que também sejam partícipes de um processo de emancipação para si e para todos e todas, como afirma Freire (2005, p. 79): “Já

agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.”

Desta feita, a educação emancipadora que está de mãos dadas com a Educação Antirracista, pretende, por meio da conscientização e ações concretas no dia a dia, ser realizada por meio do pensamento crítico, no qual percebe-se o ser humano como ser histórico, em construção, uma vez que é “inconcluso” (FREIRE, 2005), mas que segue buscando entender sua humanidade e seu papel transformador no mundo.

Portanto, as ações antirracistas sendo parte dos conteúdos programáticos devem possibilitar acesso a estudantes negros (as) e brancos (as) a todo tipo de saber que fora silenciado pela branquitude, para que esses e essas encontrem a própria voz em um diálogo plural.

4.15 A construção de uma pesquisadora: o processo de categorização

A pesquisa qualitativa conta com vários recursos para se fazer uma análise qualitativa, no caso desta em questão foi escolhido o *software* IraMuTeQ como instrumento da coleta de dados para o tratamento inicial das análises. Todo o percurso metodológico já fora explicitado na seção de Metodologia deste trabalho, no entanto, busco aqui, por isso o texto em primeira pessoa, relatar como foi minha experiência com o resultado das narrativas das entrevistas que foram tratadas pelo *software*. Não pretendo aqui explicar como funciona o referido *software*, mas como esse contribuiu e quais passos segui a fim de elencar as categorias existentes nesta dissertação.

A categorização de acordo com Bardin (2016, p. 147) é construída assim:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por agrupamento segundo o gênero (analogia), como os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob o título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.

Logo, partindo da premissa que o IraMuTeQ analisa o léxico (SOUZA, BUSSOLOTTI, 2021) o software contribui para avançar no processo de análise de todos os textos coletados, conforme explicita Souza e Bussolotti (2021, p. 19):

Este movimento é extremamente importante no contexto da pesquisa qualitativa, pois auxilia o pesquisador, em um primeiro momento, a não incorrer no equívoco de estabelecer categorias em função das primeiras entrevistas tratadas e não no seu contexto geral, sobretudo pelo cansaço e exaustão do tratamento manual.

No meu trabalho foram realizadas 16 entrevistas. Após transcritas essas narrativas geraram um corpo textual bastante extenso. Fiz a leitura de todas, uma a uma. Embora soubesse o nome de todas os/as participantes e tenho isso registrado, por uma questão, evidentemente, de sigilo, fui nomeando as entrevistas de participante 1 a participante 16.

Ao término do tratamento inicial do *software* começou, então, a minha tarefa da análise propriamente dita. Na Nuvem de Palavras (figura 13) observei cuidadosamente as palavras que foram evidenciadas e a partir desta primeira análise, fui capaz de estabelecer relações com as narrativas dos/das participantes e fazendo uma triangulação entre imagem, narrativas e autores (as) referencias na temática sobre Educação Antirracista. De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p.19) a triangulação “[...] reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão” (2006, p.19). Fiz uma leitura detalhada das entrevistas a fim de observar o vocábulo “não” que fora apresentado como a palavra mais dita e evidenciada na nuvem de modo que pudesse escolher os trechos que apresentavam a palavra “não”.

O Classificação Hierárquica Descendente (figura 15) apresenta as palavras que compõe as seis classes por cores (1-vermelha, 2-cinza, 3-verde, 4 azul-claro, 5 azul e 6 rosa); Agrupamentos das Classes (figura 16), no qual se elencam os temas mais falados e a Análise Fatorial de Correspondência (figura 17), na qual se observa a aproximação ou distanciamento dos temas, tudo isso gerado pelo software a partir dos dados das entrevistas.

Fiz a impressão do *Corpus Couleur* e do html de todas as classes que apresentavam as falas dos/das participantes, de acordo com as cores que se inserem no tema gerado pelo software, conforme figura 24.

Figura 24 – *Corpus Couleur*

aquilo marcou minha vida e passei a amar ainda mais a matéria dela química e a professora por causa da maneira como ela expôs e me incentivou muito depois ela levou a gente em lorena para conhecer um instituto conheci biotecnologia e me encantei

ela me marcou muito tive boas pessoas na minha vida uns não deixaram marcas não boas e outras marcas boas a fala e o abraço da professora eu tenho até hoje consigo visualizar ela

o rosto a imagem dela aquele sorriso o abraço apertado as palavras eu tive essa experiência antirracista eu ainda não tinha percebido essas coisas mas ela conhecia

sempre gostei de ajudar o outro até as pessoas más eu me sinto realizado quando posso ajudar alguém quando eu vejo o outro feliz eu me sinto realizado também quando eu vejo o outro prosperando

eu escolhi ser professor porque eu queria fazer essa diferença na vida deles mostrar a cultura mostrar que a educação pode mudar o estilo de vida e dou o meu exemplo mudou minha vida

uma família muito pobre não somos ricos mas realizados tenho meu carro minha casa mesmo nesse contexto me sinto privilegiado eu escolhi a educação mesmo com dezessete meu pai podou mas com trinta e sete eu fui fazer pedagogia

tive que pagar por conta própria mas fiz só uma vez mas foi bem sutil mas eu passei não vou entrar em detalhes é bem recente

tinha duas pessoas que eram elas deixaram transparecer isso não só a mim como as demais pessoas perceberam uma dizia assim eu não preciso estudar porque eu já estou trabalhando independente de aprender aqui ou não meu trabalho já está garantido

ela já dava aula sem ser formada faltava não entregava trabalhos e dizia que ia ter nota e diploma de qualquer jeito e falava não sou como vocês que precisam estudar se matar outras pessoas escuras têm que provar alguma coisa

as colegas perceberam e quiseram tomar as dores acharam que eu não tinha percebido mas eu aprendi que às vezes é melhor ficar só observando para ver até onde vai não ser explosivo deixar o outro falar

elas ficaram isoladas da turma até terminar a graduação isso me marcou na graduação teve uma professora que me incentivou muito ela queria até me levar para coordenador eu ainda estava me formando questioneiei por não estar formado

Fonte: Dados de Pesquisa – IraMuTeQ (2022)

Este material colorido contribui a fim de se relacionar as falas às respectivas classes, uma vez que visualmente facilita a observação dos segmentos de textos das entrevistas. Aqui fica evidenciado o quão facilitador é o *software*, uma vez que todo esse trabalho teria que ser feito “na unha”, ou seja, manualmente, o que fatalmente interferiria na qualidade e o profundidade das análises aqui realizadas.

Figura 25 – html da classe 1

**** *14

mas não entendia muito o que era aquilo e ela pediu uma produção a respeito e depois quando ela deu a devolutiva do texto ela **falou** incrível que ninguém atendeu a que eu pedi só teve uma que pincelou alguma coisa

**** *14

mas muito pouco e foi entregando e para minha surpresa quem tinha falado um pouco sobre era só eu que **falei** alguma coisa mas muito vagamente eu estava com vinte anos mas não tinha muita noção do que era não

**** *01

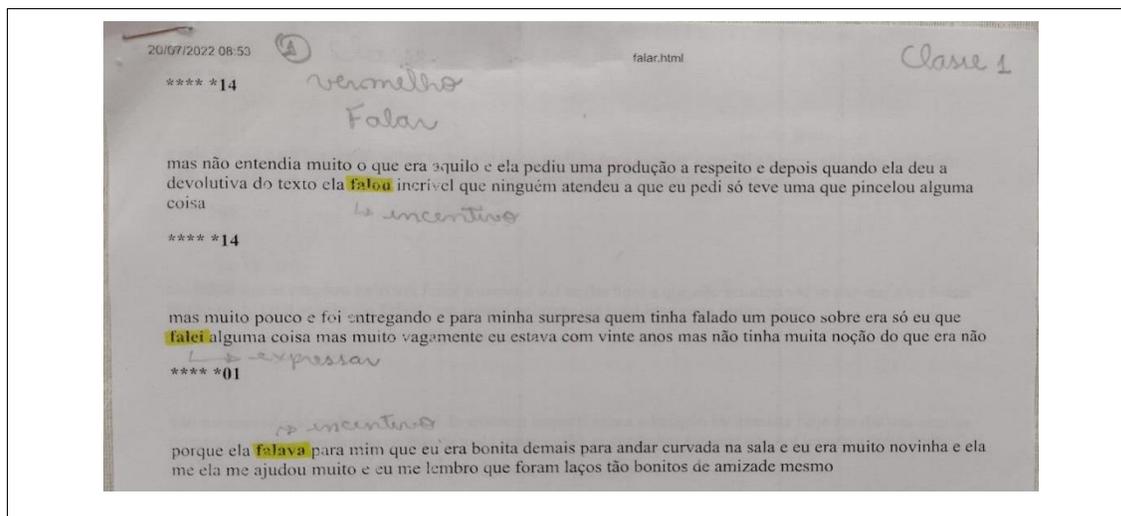
porque ela **falava** para mim que eu era bonita demais para andar curvada na sala e eu era muito novinha e ela me ela me ajudou muito e eu me lembro que foram laços tão bonitos de amizade mesmo

Fonte: Dados de Pesquisa – IraMuTeQ (2022)

Já este material foi determinante para a análise reflexiva dos segmentos de textos coloridos em vermelho, pois por meio dele dava-se o início à organização das categorias. Ao ler estes segmentos de textos, juntamente com as entrevistas na íntegra que estavam em um drive, foi possível ir construindo as categorias. Grifei todas as palavras em vermelho com marca texto (que na impressão ficaram evidenciadas em preto) e a cada leitura, eu ia relacionando com o assunto falado pelo/pela participante, como mencionam Souza e Bussolotti (2021, p.14) “Em seguida, a pesquisadora precisa compreender o que significam cada palavra no contexto das entrevistas. Para isso, é preciso analisar o arquivo “Classe 1” em html, com os Segmentos de Texto que a compõem.”

É muito interessante este processo, uma vez que fui lembrando-me das entrevistas, do gestual da pessoa entrevistada, da entonação dada em cada frase, das lembranças, das emoções suscitadas em cada narrativa. Escutar o/a outro/outra é um privilégio, por outro lado é também desafiador, pois implica em uma grande responsabilidade, já que ao reviver memórias estamos também acionando gatilhos. Procurei ser uma ouvinte atenta e acolhedora. Esta postura, enfim, trouxe um ótimo material para as análises e rever tudo isso foi, de fato, é um momento muito rico e de bastante entusiasmo.

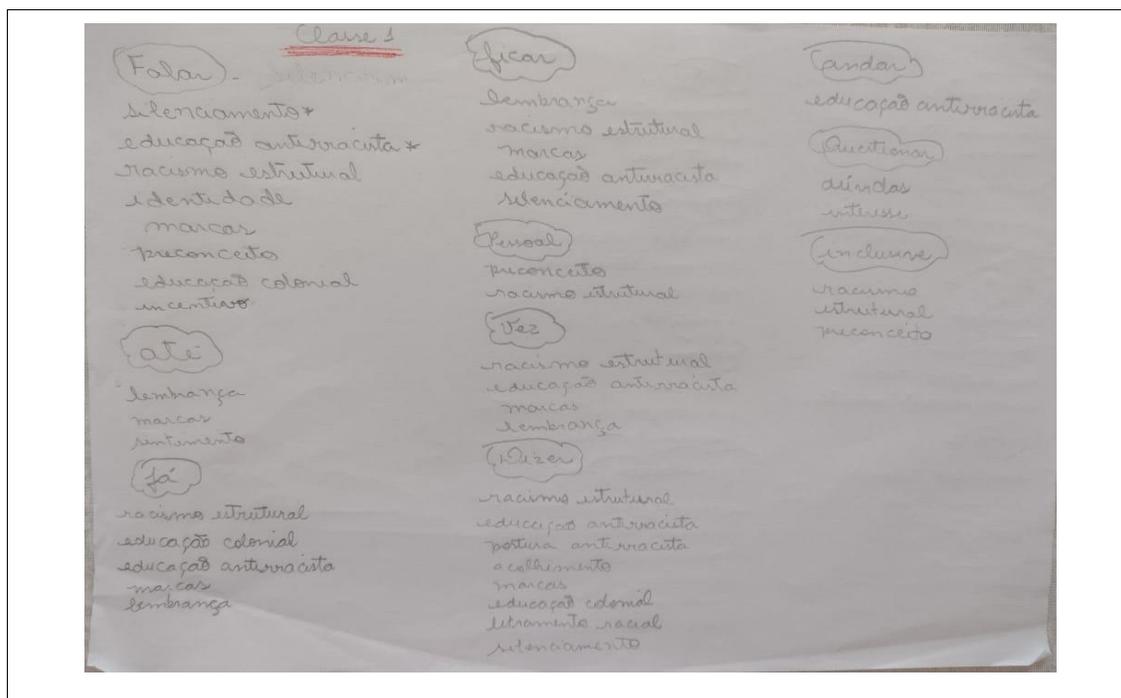
Figura 26 – html 1 da classe 1 com marcações



Fonte: arquivo da autora (2022)

Feito tudo isso, parti para um novo processo: criar os mapas mentais de cada classe a fim de realmente elencar as categorias. Tudo feito à lápis, minha preferência para escrever.

Figura 27 – Mapa mental feito à mão



Fonte: arquivo da autora (2022)

E por fim, foi um criado um quadro (quadro 10) com as categorias, no qual para cada classe foi criada sua categorização, sendo uma categoria central acompanhada das demais, de acordo com as narrativas dos/das participantes e esse processo ficou ilustrado por meio de novos mapas mentais (figuras 18, 19, 20, 21, 22 e 23) de todas as classes em suas respectivas cores em uma ferramenta online de criação e edição de imagens chamada “Canva”. No centro, a categoria central, as palavras que foram geradas pelo software em cada classe e suas respectivas categorias.

Foi um processo longo, no qual tive que rever várias vezes as entrevistas, os segmentos de textos para estabelecer as categorias, a fim de ser o mais fiel possível às narrativas ouvidas por mim e, para tanto o *software* foi de grande valia.

5. MOTIVOS FINAIS

Parte 1: A pesquisa

Esta pesquisa se insere na linha de pesquisa “Formação Docente e Desenvolvimento Profissional” do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, na qual se busca fomentar importantes questões quanto à formação inicial e continuada dos/das docentes. Dessa feita, cumpre seu papel, uma vez que ao buscar compreender um cenário, provoca reflexões e constrói novos conhecimentos.

Acreditar em uma escola inclusiva é considerar como este contexto vem desenvolvendo seu trabalho, haja vista que, infelizmente, as pessoas são preconceituosas, não valorizam a diversidade e que a instituição escolar é um recorte da sociedade e, portanto, atitudes de racismo, xenofobia estão presentes neste contexto. Logo, o fio condutor deste trabalho se deu por meio do problema de pesquisa que faz a seguinte indagação: Quais as percepções de egressos de um curso de Pedagogia acerca da efetivação (ou não) de estratégias pedagógicas antirracistas no currículo do curso?

Discutir, refletir e propor estratégias de intervenções é papel de educadores e educadoras, para tanto é necessário que a formação inicial e continuada se fundamenta em currículo descolonial, prezando por uma Educação Antirracista. Desde a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que alterou 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", tanto a Educação Básica, quanto o Ensino Superior devem atender a referida Lei por meio de seus currículos, no entanto ainda há controvérsias na efetivação de Lei que neste ano de 2023 completou 20 anos. Posto isso, o objetivo geral desta pesquisa concentra-se na seguinte questão: - Compreender de que forma – e se – a Educação Antirracista é trabalhada nos cursos de Pedagogia.

O curso de Pedagogia forma profissionais da educação que atuarão em diferentes frentes no contexto de educação formal e não-formal e, para tanto se faz necessário que na formação seja contemplada a Lei 10.639/2003 a fim de que estes e estas trabalhem na perspectiva da Educação Antirracista. Para que este contexto fosse melhor compreendido, o objetivo geral foi fatiado nos objetivos específicos presentes nesta pesquisa. No primeiro

buscou-se investigar qual a compreensão dos participantes sobre práticas antirracistas realizadas ao longo de suas trajetórias na escolarização. Por meio das entrevistas ficou evidenciado que as práticas antirracistas no contexto escolar da Educação Básica na época em que estudavam eram praticamente inexistentes e, inclusive alguns/algumas participantes sofreram preconceito por serem uma pessoa negra ou viram alguém sofrendo e que hoje, como a maioria já atua na Educação Básica disseram que as práticas antirracistas são pontuais, se restringindo ao dia 20 de novembro, no qual celebra o “Dia da Consciência Negra”. Embora, haja mudanças já ocorridas no currículo em razão da Lei 10.639/2003, a Educação Antirracista ainda não está presente nas práticas pedagógicas cotidianas da Educação Básica.

Já o segundo objetivou investigar as vivências escolares dos/das participantes da pesquisa no contexto do Ensino Superior. Há de se dizer que alguns/algumas participantes da pesquisa negros/negras relataram sentir diferença de tratamento de docentes e colegas por conta de sua cor, o que explica ser o Ensino Superior um lugar por vezes hostil a sua presença em algumas situações. Hoje é sabido que o acesso se tornou possível por meio das políticas afirmativas que existem, no entanto, a permanência é dificultada por questões financeiras e/ou por dificuldade em se sentir parte daquele universo que nem sempre se apresenta como acolhedor a pessoas negras.

Já o terceiro visou identificar a percepção dos participantes sobre a existência de estratégias pedagógicas antirracistas no currículo da Pedagogia, esta, assim como a Educação Básica também não aconteceu pautada pela Educação Antirracista, logo há uma defasagem de formação que não contemplou a Lei 10.639/2003. Embora alguns e algumas tenham feito o curso de Pedagogia depois da referida Lei e isso, certamente, vai implicar no trabalho desenvolvido por estes profissionais que ao não terem contato com um currículo fundamentado na obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", terão mais dificuldade para perceberem as lacunas nos currículos dos lugares em que atuarão, bem como desenvolver práticas pedagógicas antirracistas com suas turmas.

O quarto objetivo buscou compreender os motivos dos participantes acerca do ingresso no curso de Pedagogia, de forma que para a maioria o motivo do ingresso se deu devido a um sonho iniciado na infância ao ser inspirado por diferentes docentes e, também pelo desejo de fazer a diferença na vida das pessoas.

Por fim, o quinto objetivo é propositivo, ou seja, é a produção de um produto educacional técnico didático sobre a conscientização das relações étnico-raciais como uma estratégia pedagógica que visa oportunizar formação para todos e todas que desejarem, estando em atuação em contextos escolares ou não escolares. Isso com a finalidade de promover conscientização, reflexão-ação de modo que todos e todas conhecendo sobre racismo estrutural, além da contradição opressor-oprimido possam contribuir com uma sociedade equitativa que respeita a diversidade e valoriza seu povo. Ainda assim, dessa maneira se daria voz e vez a todas as pessoas negras que foram sequestradas de seu país de origem, foram obrigadas a trabalhar de forma escravizada, sem direitos, sem dignidade, passando por todo tipo de barbárie neste crime brutal que foi a escravidão capitaneada pela branquitude.

As consequências do período escravocrata ainda são sentidas pela população negra que tiveram suas narrativas silenciadas, especialmente nos currículos coloniais, que por meio dos livros didáticos sempre retrataram o homem negro e a mulher negra como seres inferiores e incapazes, partindo do princípio de que suas histórias começaram a partir do processo de colonização.

Dessa feita, por outro lado a branquitude, responsável pelo crime também garantiu silêncio dos atos anti-humanitários que cometeram, colocando-se sempre como desbravadores e promotores de uma sociedade civilizada. Consideram-se como o padrão de normalidade, beleza e merecedora de privilégios. Diante de todo o exposto, é fundamental que a conscientização esteja presente na formação inicial e continuada e que toda e qualquer pessoa tenha oportunidade de conhecer e poder refletir sobre as relações étnico-raciais que fundamentam a sociedade brasileira.

Em síntese, a pesquisa evidenciou que a Educação Antirracista acontece de forma pontual e que a maioria dos/das profissionais não têm a devida formação para atuar nesta perspectiva. Infelizmente o currículo, embora um pouco mais descolonizado, ainda não corresponde aos anseios do Movimento Negro que lutou bravamente pela conquista da Lei 10.639/2003, uma vez que a temática não se apresenta em todos os componentes curriculares, bem como na postura de docentes que de forma explícita ou implícita discrimina estudantes negros e negras dificultando o seu processo educacional.

Portanto, a conscientização, por meio de uma educação dialógica e problematizadora,

deve fazer parte da formação de profissionais que atuarão ou não em espaços escolares. É por meio da Educação Antirracista que o inédito viável pode estar presente na vida de todas as pessoas como uma possibilidade real de transformação, na qual todos, todas e todes serão respeitados em sua subjetividade e em suas necessidades.

Neste ano de 2023 as esperanças são renovadas por meio de um novo governo presidido por Luiz Inácio Lula da Silva que já abriu novas portas para toda a sociedade com a criação da Lei nº14.519, de 5 de janeiro de 2023 que institui o Dia Nacional das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé, em um gesto de reconhecimento e respeito. Também há esperança com a criação do Ministério da Igualdade racial, sendo a escolhida para exercer o cargo Anielle Franco e também do Ministério dos Povos Indígenas com Sônia Guajajara. São ações contundentes que garantem inclusão, protagonismo e oportunidades para a população negra e indígena. Na ocasião da posse das referidas ministras foi sancionada a lei que equipara injúria racial ao crime de racismo por meio da Lei nº14.532 de 11 de janeiro de 2023. Sendo assim, com este considerável avanço na política, entre outras ações que estão em andamento, é provável haver uma contribuição significativa com a Educação Antirracista.

Nesta pesquisa percebeu-se que o processo de conscientização é fundamental, no entanto, uma nova questão surgiu: basta ser consciente para transformar a prática pedagógica cotidiana em prática pedagógica antirracista? A conscientização é o primeiro e fundamental passo, no entanto é necessário que a reflexão esteja acompanhada da ação que realiza a transformação na realidade que se vive.

Parte 2: A pesquisadora

Durante o processo de pesquisa fui me construindo enquanto pesquisadora e desconstruindo-me enquanto uma pessoa racista. Esta dualidade se fez presente em todo processo: aprendia e desaprendia!

Aprendi que é possível por meio da conscientização entender que o conhecimento dialético possibilita conhecer, reconhecer, desmitificar e dialogar com as “verdades absolutas” que me forjaram enquanto pessoa e profissional. Fui percebendo que não bastava sentir um estranhamento sobre a conduta de alguns e algumas colegas docentes tinham em

relação a uma situação que envolvia preconceito e discriminação e, que, certamente em algum momento de minha trajetória acadêmica, ainda que querendo acertar, fui racista, uma vez que faço parte desta sociedade fundada no e pelo racismo estrutural. Por isso precisava buscar formação, compreender os mecanismos de opressão que regem nossa sociedade brasileira e como isso é evidenciado nas relações étnico-raciais e, principalmente, olhar para minha branquitude e questioná-la ao reconhecer os privilégios advindos de minha cor.

Durante este processo de muita leitura, estudo, pesquisa, escuta, buscava desaprender a ser racista e objetivava com muito desejo ser uma nova pessoa, conscientizada e, possível conscientizadora sobre a contradição opressor-oprimido que inviabiliza uma sociedade equitativa. Foi por meio do reencontro com as obras de Paulo Freire, especialmente “Pedagogia do Oprimido” (1968), a qual em meu entendimento carrega a gênese da Educação Antirracista que fui me nutrindo e todo o trabalho realizado com as entrevistas e análises fez-me enxergar o quanto preciso aprender sobre a temática que decidi estudar. Todavia, percebi um salto qualitativo intelectual e humanitário, porque hoje tenho condições de perceber e reconhecer o impacto de suas obras para mim e o quanto fui impelida, inspirada e motivada a ser um ser humano e uma profissional mais preparada para lutar juntamente com aqueles e aquelas que almejam que a Educação Antirracista esteja presente dentro das escolas de Educação Básica e Ensino Superior. Por vezes pensava que como mulher branca e privilegiada não podia entrar nesta seara, no entanto, enquanto educadora sentia necessidade de aprender e ser mais uma voz nesta luta contra o racismo que é de todos e todas, esta é uma utopia que me move.

O processo de pesquisa é solitário, ainda que se tenha com quem caminhar. Ouvir pessoas é uma responsabilidade pela qual tive insegurança, bem como receio em “machucar” participantes negros (as) e não negros (as) da minha pesquisa. Falar de racismo é doloroso para aqueles e aquelas que experimentaram a exclusão dentro e fora da escola. Ler suas narrativas, investigá-las com interesse genuíno e afeto foi uma decisão que orientou este processo de coleta e análises dos dados. A pesquisa qualitativa, apesar do rigor exigido, também é sobre acolhimento, crescimento pessoal, profissional e esperança! A pesquisadora que nasceu reconhece sua humanidade e pode ver a humanidade nas outras pessoas negras e não-negras.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. tradução Julia Romeu. – 1ª ed. - São Paulo. SP: Companhia das Letras, 2019. 61p.
- AKOTIRENE, C.. **Interseccionalidade**. São Paulo, 2019. 152p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro)
- ALMEIDA, M.M.P., TOLEDO, G.L. **Emoção e falhas morais: uma análise crítica da relação entre empatia e moralidade**. In: ALVES, M.A., ed. *Cognição, emoções e ação* [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica; UNICAMP; Centro de Logica, Epistemologia e História da Ciência, 2019. pp. 311-333.
- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020. p. 264.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. [Entrevista no Programa de TV] . Roda Viva. São Paulo: TV Cultura, 22 jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L15AkiNm0Iw> Acesso em: 04 Set. 2022.
- BATISTA, W. M. A inferiorização dos negros a partir do racismo estrutural. **Revista Direito e Práxis** [online]. v.9, n.4 pp. 2581-2589. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/nkt6FjJDWMvfV7DsqrBY4XK/?lang=pt> Acesso em 21. Jul. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 421
- BAUER, M. W. ANÁLISE DE CONTEÚDO CLÁSSICA: UMA REVISÃO. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** / Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 189-217p.
- BENTO, M. A. S. **Pactos Narcísicos no Racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. 2002.
- BENTO, C. **O pacto da branquitude**. – 1ªed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis, Vozes, 2013.
- BERSANI, H. Aportes teóricos e reflexões sobre o racismo estrutural no Brasil. **Revista Extraprensa**, 2018. p.175-196. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/148025> Acesso em: 21 de jul. 2021.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil. Brasília:** Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 09 ago. 2021.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 10 ago.2021.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução CNE/CP n.02/2019, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 01 mai. 2021.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em 02 ago. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf Acesso em 02 ago. 2021.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno.** Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 27 Abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 01 de Mai. 2022.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno.** Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 27 Abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 28 Abr. 2022. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 01 de Mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia. Resolução nº1 de 15 de maio de 2006. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 02 Set. 2022.

BRASIL. **LEI Nº 12.519, DE 10 DE NOVEMBRO DE 2011**. DOU de 11.11.2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/L12519.htm Acesso em: 04 Set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/17681-paulo-freire-e-declarado-o-patrono-da-educacao-brasileira_ Acesso em 04 Jan. 2023.

BRASIL. **Lei 12.288/10. Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm Acesso em 08 Jan. 2023.

BRASIL. **Lei 14.532/23. Lei do crime racial**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14532.htm#art1 Acesso em 12 Jan. 2023.

CAMARGO B.V.; JUSTO, A.M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEK**. Universidade Federal de Santa Catarina. 2013. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais> Acesso em: 28 jun. 2021.

CARDOSO, L. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957- 2007). (Dissertação de mestrado), Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. 2008. Disponível: <https://dlc.library.columbia.edu/catalog/ldpd:504811/bytestreams/content/content?filename=LOUREN%C3%87O+DA+CONCEI%C3%87%C3%83O+CARDOSO.pdf> Acesso em 06 ago. 2021

CÔCO, D.; LEITE, P. de S. C. Contribuições da entrevista, levantamento bibliográfico e estudos teóricos para as pesquisas sobre educação na cidade. In: BRANDÃO, C. et al. (Org.). **A prática na Investigação Qualitativa**: exemplos de estudos, 1ª Edição, Volume 3, Aveiro - PORTUGAL: Ludomedia, 2019. 165-181 p.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. tradução Rane Souza. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2020.

CONCEIÇÃO, H. C. CONCEIÇÃO, A. C. L. A construção da identidade

afrodescendente. **Revista África e Africanidades** - ano 2 n. 8, fev. 2010. Disponível em: http://www.africaeffricanidades.com.br/documentos/Construcao_identidade_afrodescendente.pdf Acesso em: 04 Jun. 2022.

CUTI, L. S. Quem tem medo da palavra negro? In: NAOMI, M. K.; SILVA, M. L.; ABUD, C. A. (Ed.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 197-212.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2016. 244p.

DEMO, P. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. p. 71-88. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

DEMO, P. 1996. **Formação permanente de professores: educar pela pesquisa**. In: L.C. MENEZES (org.), Professores: formação e profissão. Campinas, Autores Associados, p. 267-297.

DESCARTES, R. 1596-1650. **Discurso do método** / tradução de Paulo Neves. – Porto Alegre: L&PM, 2015. 128 p.

DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Penso. 2006

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 6. ed. - São Paulo: Saraiva, 2017. 200p.

FAGUNDES, G.G. **A estrutura do racismo no Brasil: condições históricas e sociais para a consolidação da superexploração da força de trabalho**. 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/47212-160898-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/47212-160898-2-PB%20(1).pdf) Acesso: 20 jul. 2021.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas** / tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008. 193p.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FARIA, G. C. **Invisibilidade do racismo no Brasil: nas práticas escolares, culturais e sociais da discriminação racial (Pós Lei 10.639)**. 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_cb5aee9f6f4686542efb29107b8d8970 Acesso em: 19 jul. 2021.

FAUSTINO, G. A. A. et. al. O papel do currículo sob a ótica cinematográfica de Sarafina: Uma experiência com a Lei 10.639/2003 no Ensino de Química. In: BENITE, A. M. C. B. et. al. (Orgs.). **Trajetórias de descolonização da escola: o enfrentamento do racismo no ensino de Ciências e Tecnologia**. – Belo Horizonte: Nandyala, 2020.

FAZENDA, I. C. A. **O desafio de formar pesquisadores interdisciplinares**. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20537_10749.pdf Acesso em: 01 mai. 2021.

FERREIRA, G., SILVA, Z., ALEXANDRE, I. **As relações raciais na educação básica: uma reflexão necessária**. Eventos Pedagógicos, 2012. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/671> Acesso em: 26 jul. 2021.

FERREIRA, R. F., MATTOS, R. M. (2007). **O afrobrasileiro e o debate sobre o sistema de cotas: um enfoque psicossocial**. Psicologia: ciência e profissão, 27(1), 46-63. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v27n1/v27n1a05.pdf> Acesso em: 28 Ago. 2022.

FILICE, R.C.G. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira: a cultura da implementação de políticas públicas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FISS, D.M.L.; TASCHETTO, L.R.; SILVA, G.F. **DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO SÉCULO XXI**. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss1articles/apresentacao.pdf> Acesso em: 26 de jul. 2021.

FURTADO, D.R.P. **ÁFRICA NA SALA DE AULA: práticas nas narrativas de professores de História**. 2021. Dissertação (Mestrado). Universidade de Taubaté. Disponível em: <https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2021/Deni-Ribeiro-Prado-Furtado.pdf> Acesso em: 21 jul. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / São Paulo: Paz e Terra, 1996 76p.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em processo**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra] – 3. ed. – São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 Coleção Educação e Comunicação vol. 1

FREYRE, G. **Caza-Grande & Senzala: formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal**. 47. ed. São Paulo: Global, 2003. 719 p.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas.

2014. **Revista USP**, (100), 33-46. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164> Acesso em: 11 ago. 2021.
- GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação** – Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf Acesso em: 11 ago. 2021. 351p.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: M. W. Bauer, & G. Gaskell (Orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** (pp.64-89). Petrópolis: Vozes.2008.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / 5. ed. - São Paulo: Atlas, 1999. 206p.
- GLASS, R. D. **Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/rWZGsfTHC7kJPckv3r5s48M/?lang=pt#> Acesso em: 03 jun. 2021.
- GOMES, N. L. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, N. L. (org.) **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**.1. ed. -- Brasília : MEC ; Unesco, 2012. 421 p., il. - (Educação para todos ; 36)
- GOMES, N. L.; JESUS, R. E. 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** [online]. 2013, n. 47, pp. 19-33. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?lang=pt#> Acesso em 12 Jul. 2021.
- GOMES, L. F. E. **Ser Pardo: O limbo identitário-racial brasileiro e a reivindicação da identidade**. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br> Acesso em: 28 Ago. 2022.
- GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. 2003. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt>
 Acesso em: 01 Set. 2022
- GOMES, N.L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em:
https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/5298127/mod_resource/content/1/%C3%89tnico-racial%202.pdf Acesso em: 02 Set. 2022.
- GOMES, N. L. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- GONZALEZ, L. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Ciências Sociais Hoje, São Paulo, v. 2, p. 223-245, 1984. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5509709/mod_resource/content/0/06%20-%20GONZALES%2C%20L%2C%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf Acesso em 09 Jan. 2023

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos / organização Flavia Rios, Márcia Lima. – 1ªed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GRION, A. O. **Olhando para as práticas e aprendendo com quem faz**: compreensão do fazer da educação antirracista a partir da análise das narrativas de educadores. 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/4389> Acesso em: 05 jun. 2021.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: **VIDAS DE PROFESSORES**. (Org.) António Nóvoa. Trad. Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. Editora: Porto. 1995

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/taubate/panorama>. Acesso em: 23 jun. 2021.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. (IBGE). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/> Acesso em: 20 Abr. 2022.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacaosuperior-graduacao> Acesso em: 02 Set. 2022.

KILOMBA, G. 1968. **Memórias da plantação** - Episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. - 1. ed.- Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003. 311p.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S.; **Educação escolar**: políticas estrutura e organização. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação)

LIMA, P. G. Uma leitura sobre Paulo Freire em três eixos articulados: o homem, a educação e uma janela para o mundo. **Pro-Posições** [online]. 2014, v. 25, n. 3 pp. 63-81. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201407504> Acesso em 17 Dez. 2022.

MACEDO, A. A gestão escolar democrática e a implementação da educação antirracista na escola. 2016. **Revista Espaço Acadêmico**. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/30956> Acesso em: 03 jun. 2021.

MARKOVITS, D. **A cilada da meritocracia:** Como um mito fundamental da sociedade alimenta a desigualdade, destrói a classe média e consome a elite. Tradução Renata Guerra. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

MARQUES, J. P. **Além da história, a tradição oral:** considerações sobre o ensino de história da África na educação básica. 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/142> Acesso em: 20 jul. 2021.

MAZZIONI, L. **O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS NA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.** 2016. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/677/1/MAZZIONI.pdf> Acesso em 27 de jun. 2021.

MENDES, E. S. **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES:** escola, currículo e cotidiano escolar. 2017. Dissertação (Mestrado). Universidade de Taubaté. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2015/dissertacoes/mpe/Eliana-Sodre-Mendes.pdf> Acesso em: 21 jul. 2021.

MENEZES (org.), **Professores:** formação e profissão. Campinas, Autores Associados, p. 267-297.

MIGNOLO, W. **A colonialidade de cabo a rabo:** o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf Acesso em: 27 Ago. 2022.

MINAYO, M. C. S. In: DESLANDES, S. F. GOMEU, R. MINAYO, M.C.S (org.) Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, A. J. **PENSANDO COMO UM NEGRO:** ENSAIO DE HERMENÊUTICA JURÍDICA. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/3182-9071-2-PB.pdf> Acesso em: 20 ago. 2021.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 7.ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011. 102p.

MOTA, T. H. (Org.) **Ensino antirracista na Educação Básica:** da formação de professores às práticas escolares [recurso eletrônico] / Thiago Henrique Mota (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

MUNANGA, K. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7dMVGz/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 jul. 2021.

MUNANKA, K. **Negritude:** Usos e sentidos. 1988. 2.ed. Ed. Ática; São Paulo. 87p.

MUNANKA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional *versus*

identidade negra. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 170p.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional das Relações Raciais e Educação (PENESP) Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59> Acesso em: 20 Abr. 2022.

MUNANGA, K. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. Estudos Avançados, vol. 18, n.50, jan. 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9968/11540> Acesso em: 20 abr. 2022.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB** (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). UFF, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34, 2003.

MUNANGA, K. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise** / organização Noemi Moritz Kon, Cristiane Curi Abud, Maria Lúcia da Silva. – I. ed. – São Paulo: Perspectiva, 2017. 304 p.

NASCIMENTO, E. L. Sankofa: Educação e Identidade Afrodescendente. IN: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo da escola: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

NOGUEIRA, O. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/MyPMV9Qph3VrbSNDGvW9PKc/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 21 Abr. 2022.

NOGUEIRA, I. B. Cor e inconsciente. In: **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise** / organização Noemi Moritz Kon, Cristiane Curi Abud, Maria Lúcia da Silva. – I. ed. – São Paulo: Perspectiva, 2017. 304 p.

OLIVEIRA, P. R. de. **Experiências Vividas, Identidades Construídas: experiências docentes com a educação integral**. / Patrícia Romana de Oliveira – 2019 294.: il. Dissertação de Mestrado – Universidade de Taubaté. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2017/dissertacoes/mpe/a/Patricia-Romana-de-Oliveira.pdf> Acesso em: 20 jul. 2021

OLIVEIRA, S. M. S. de. **Formação de professores e ensino de história da África e cultura afro-brasileira e africana: saberes e práticas**. 2016. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83767> Acesso em: 20 de jul. 2021.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PEREIRA, A. **O movimento negro brasileiro e a lei 10.639/03: da criação aos desafios**

para a implementação. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3452> Acesso em 02 jun. 2021.

PEREIRA, E. M. **O ensino das culturas africanas e afro-brasileiras em discurso: uma análise a partir da Lei 10.639/2003.** 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-09112018-151535/pt-br.php> Acesso em: 19 jul. 2021.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 192p.

PETRUCCELLI, José Luis. Autoidentificação, identidade étnico-racial e heteroclassificação. In: PETRUCCELLI, José Luis. e SABOIA, Ana Lucia (eds.). **Características Étnico-Raciais da População: Classificação e Identidades.** Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), p. 31-50, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 01 Set. 2022

PINTO, R. P. “Representação do Negro em Livros Didáticos de Leitura”. 1987 **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas.** S. Paulo, (63),pp. 88-89. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n63/n63a18.pdf> Acesso em: 27 Ago. 2022.

PINTO, M., FERREIRA, R. (2014). **Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra.** Pesquisas e Práticas Psicossociais, 2(9), 257-266. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v9n2/11.pdf> Acesso 28 Ago. 2022.

RAMOS, L. D. **Descolonizando práticas pedagógicas: a narrativa de uma educadora na luta pela educação antirracista.** 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/220335> Acesso em 05 jun. 2021.

RAMOS, A. G. O negro no Brasil e um exame de consciência. In: NASCIMENTO, Abdias et al (org.) **Relações de raça no Brasil.** Rio de Janeiro: Edições Quilombo, 1950. p. 33-46.

RAMOS, A. G. A introdução crítica à sociologia brasileira. Rio de Janeiro: Andes. 1957.
RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 69p.

RIBEIRO, P. B. **DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO ESCOLAR: Um estudo das interações sociais em uma escola de Educação Infantil.** 2017. Dissertação (Mestrado). Universidade de Taubaté. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2015/dissertacoes/mpe/Patricia-Batista-Ribeiro.pdf> Acesso em: 21 jul. 2021.

RIBEIRO, S. L. S.; DE OLIVEIRA, P. R. **Narrativas em rede: argumentos coletivos e histórias de vida na educação.** RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo, v. 4, p. 412-430, 2018. Link: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/9702> Acesso em: 12 de

jul. 2021.

RIBEIRO, S. L. S.; CARVALHO, Maria Lucia Mendes. **História Oral na Educação: memórias e identidades.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.cpsctec.com.br/memorias/historiaoral.pdf> Acesso em: 06/09/2021.

RODRIGUES, J.B. **RACISMO E EVASÃO ESCOLAR.** 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/105138/000940781.pdf?sequence> Acesso em: 20 ago. 2021.

ROSEMBERG, F. **Literatura infantil e ideologia.** São Paulo: Global, 1985.

SANTOS, F. H.; PONCIANO, D. D. **A LEI 10.639/2003 –UMA ABORDAGEM CONCEITUAL.** 2015. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1410/1545> Acesso em: 05 jun. 2021.

SANTOS, A. O. *et al.* **A história da educação de negros no Brasil e o pensamento educacional de professores negros no século XIX.** Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6853_4712.pdf Acesso em: 06 set. 2021.

SANTOS, S. P. **Dimensão subjetiva das relações raciais na vivência do processo de escolarização.** 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22758> Acesso em: 12 Jul. 2022.

SANTOS, A. M. R. **“Lápis Cor de Pele”, Cor da Pele de Quem? Promoção da Igualdade Étnico-racial na Educação Infantil.** 2021. Disponível em: <https://pluridiscente.cruzeirosul.virtual.com.br> Acesso em: 28 Ago. 2022.

SANTOS, V.L.F.DOS. **Formação Contínua em Serviço: da construção crítica de um conceito à “reconcepção” da profissão docente.** (CPTL/UFMS). Interface da Educ. Paranaíba v. 1 n. 1 p. 5-19, 2010. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/646> Acesso em: 01 Set. 2022.

SCHUMMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo.** 2ª Edição – São Paulo: Veneta, 2020.

SCHUCMAN, L.V. **Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor.** Salvador: EDUFBA, 2018.

SILVA, A. D. **A história da África em uma coleção de livros didáticos produzidos para o PNLD/EM (2008 – 2017).** 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/4335/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Anelise%20Domingues%20da%20Silva.pdf> Acesso em: 20 de jul. 2021.

SILVA E SILVA, T. M. G. O colorismo e suas bases históricas discriminatórias. **Revista**

Direito UNIFACS, nº 201, 2017. Disponível em:
<http://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/4760/3121> . Acesso em: 21 Abr. 2022.

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf Acesso em 11 Jul. 2022.

SILVA, T. T. Pedagogia do oprimido versus Pedagogia dos conteúdos. In: **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 23, 2005, pp. 207-214. Disponível em:
<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-arquivo.pdf> Acesso em 10 Jan. 2023.

SODRÉ, M. **Claro e Escuros** - identidade, Povo e Mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, H. P. **DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Legislação e Ação afirmativa para o Negro**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Taubaté. 2019. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2014/dissertacoes/mpe/Hilma-de-Pinho-Souza.pdf> Acesso em: 21 jul. 2021.

SOUZA, M. A. R. de et al. O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. 2018, v. 52 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2017015003353>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 2ª edição. Rio de Janeiro. Editora graal. 1983.

SCHWARCZ, L. M. **Espetáculo da miscigenação**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 8, n. 20, p. 137-152, 1994. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ea/a/Ry558zrk34rdnRxLywW8fmm/?lang=pt> Acesso em: 21 Jun. 2022.

TARDIF, M. A. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 34, n.123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/abstract/?lang=pt> Acesso em: Abr. 2022.

TARDIF, M.; LESSARD, C. 2012. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7ª ed., Petrópolis, Vozes, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa**

em educação / São Paulo: Atlas, 1987. 110p.

UNITAU. Disponível em: <https://unitau.br/a-unitau/a-universidade/> Acesso em 29 jun. 2021.

VERONESE, J.R.P.; VIEIRA, C. E. **A EDUCAÇÃO BÁSICA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA**. 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/Dialnet-AEducaoBasicaNaLegislacaoBrasileira-4818261.pdf> Acesso em: 03 de jun. 2021.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas (RFDP)**. v. 5, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002/10532> Acesso em: 10 de set. 2021

APÊNDICE A

Questionário

1. Você se autodeclara:
 negro (a) branco (a) outros
2. Há quanto tempo você é egresso do Curso de Pedagogia?
3. Está cursando pós-graduação?
4. Se sim, qual curso você está fazendo?
5. Você está trabalhando, atualmente, na Educação Básica?
 sim não
6. Se você está trabalhando, indique em qual segmento você atua:
 Ed. Infantil
 Ensino Fundamental - Anos Iniciais
 Educação de Jovens e Adulto
 Gestão Escolar
7. Há quanto tempo você atua (ou atuou) como professor de Educação Básica?
8. Se você atua (ou atuou) na Gestão Escolar, indique há quanto tempo desenvolve (ou desenvolveu) esta função:
9. Qual a sua idade?
10. Qual o seu gênero:
 feminino
 masculino
 outros
11. Aceita participar da entrevista, cujo tema é Educação Antirracista?
 sim não
12. Se sim, por favor, deixe seu nome e um telefone ou e-mail para contato. Agendaremos a entrevista em uma melhor data e horário para você a partir de uma chamada de vídeo.

O questionário está disponível no seguinte link do *googleforms*:

<https://forms.gle/Fv5V1V9EkK7UMV1C7>

APÊNDICE B

Roteiro para a Entrevista Semiestruturada –

Momento de acolhimento: Gostaria de agradecer sua disponibilidade e participação nesta pesquisa! Antes de iniciar você tem alguma dúvida? Embora você já tenha recebido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), lerei para você. Surgiu alguma dúvida após a leitura? Fique à vontade para perguntar. Podemos iniciar?

- Você se autodeclara negro/negra, branco/branca ou outro?
- Você sofreu algum tipo de preconceito, discriminação na Educação Básica ou presenciou alguém sofrendo? Poderia relatar?
- Como era sua relação com os professores e colegas da escola? Lembra de alguma situação marcante?
- Você sabe o que é Educação Antirracista? Pode me relatar um pouco sobre como você definiria a Educação Antirracista?
- Você percebia a Educação Antirracista sendo trabalhada de alguma forma na Educação Básica por meio do currículo? Se não, sabe explicar os motivos? Se sim, pode exemplificar com uma prática?
- Por que você escolheu um curso de formação de professores?
- Já sofreu algum tipo de preconceito, discriminação na graduação ou presenciou alguém sofrendo? Poderia relatar?
- Você se recorda de alguma prática antirracista na sua formação no Ensino Superior?
- Você já atua na docência? Se sim, na sua escola há práticas antirracistas? Pode me contar um pouco sobre isso?
- Como você acredita que pode ser implementado práticas antirracista na escola?
- Você considera que tem uma postura antirracista? Você pode explicar?

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “Educação Antirracista na formação inicial de professores”, sob a responsabilidade do pesquisador Fabiana Alves de Almeida. Nesta pesquisa, pretende-se compreender de que forma a Educação Antirracista é trabalhada nos cursos de Pedagogia.

A princípio convido a responder este questionário com perguntas simples a fim de conhecer o Sr (a), posteriormente caso tenha interesse será marcado uma entrevista. É importante que saiba que toda entrevista implica em benefícios e riscos.

Os benefícios consistem em discutir sobre a Educação Antirracista, uma pauta de interesse de nós, professores e professoras, bem como da sociedade em geral a fim de promover equidade dentro das escolas. Os riscos, embora mínimos podem acontecer, uma vez que trataremos de um tema delicado, como por exemplo, um desgaste emocional.

Entretanto, para evitar que ocorram danos, caso aconteça alguma intercorrência, o/a participante poderá ser assistido pela Clínica de Psicologia da Universidade de Taubaté – UNITAU, bem como o Centro de Atenção Psicossocial – CAPS da cidade. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo procedimento que visem à reparação e o direito à indenização.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado (a) em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Caso concorde em participar, clicar em

“aceitar”.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone (12) 991271790, inclusive ligações a cobrar ou e-mail: fabianaalvesdealmeida@yahoo.com.br.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 36241657, e-mail: cep.unitau@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

Rubricas:



participante _____

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa Educação Antirracista na Formação Inicial, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade. Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Taubaté, ___ de _____ de 2021.

Assinatura do(a) participante

ANEXO B**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

Eu Fabiana Alves de Almeida, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “Educação Antirracista na formação inicial de professores”, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16 e XI.2 item A ou da Resolução 466/12).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté, 29 de agosto de 2021.



Fabiana Alves de Almeida

APÊNDICE C

Memorial completo

1. INTRODUÇÃO

A palavra sempre me encantou, é por meio dela que podemos registrar nossas histórias, nossos feitos. O vocábulo redigido tem o poder de transportar o leitor ao um campo imagético. A palavra se revela no livro a partir do momento que ela é lida, pronunciada, dessa forma viva como é, ganha diferentes significados e multiplicidade de possibilidades.

Farei uso de muitas palavras para compor minha trajetória e vale destacar que as palavras são carregadas de potencialidades, no entanto, antes colocá-las no papel é necessário voltar-se a mim mesma a fim de iniciar um diálogo, como bem pontua Hampaté Bâ (2010,p.168):

Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou o estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo. Antes de escrever um relato, o homem recorda os fatos tal como lhe foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo os narra.

Desse modo, o diálogo que acontece agora comigo mesma me remete a outros tempos em que sonhava em ser professora, no qual observava os docentes, os gestores e demais atores que compunham o contexto escolar. É interessante pensar que passei muitos anos imersa no meu futuro local de trabalho.

Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.217)

Certamente, essa vivência contribuiu com minhas representações sociais sobre a prática docente e o legado deixado por meus professores, que de forma significativa influenciou minha escolha profissional, bem como a postura assumida por mim no dia a dia com meus alunos e minhas alunas.

As memórias tão vívidas de outrora, neste processo de resgate das reminiscências permitem-me reviver o passado e escrever este memorial que tem por objetivo relatar minha

trajetória pessoal, profissional e acadêmica, pontuando momentos marcantes e decisivos, bem como enaltecer atores sociais que fizeram parte desta trajetória e que me trouxeram até ao Mestrado Profissional de Educação da Unitau.

1.1 MOTIVAÇÃO

O presente memorial de formação tem como motivação a disciplina Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional que propõe uma análise reflexiva da minha construção enquanto docente. Ao revisitar as memórias profissionais e acadêmicas que se fundem com a própria vida, a docência vai sendo ressignificada.

Histórias de Vida, quando devidamente recuperadas, permitem-nos a conjugação de olhares singulares das ações educativas. Cada pesquisa que tem a História de Vida como procedimento requer configurações próprias, cuidados diferenciados, por que sugerem movimentos novos no delineamento de ações. (FAZENDA, 2005,p.04)

Este memorial de formação ressalta para mim a importância do professor reflexivo, postura que acredito e defendo, pois, ao pensar, repensar e rememorar a prática docente, eu enquanto profissional tenho condições de colocar a lupa em vários momentos e avaliá-los a fim de consolidá-los ou refutá-los, conforme pontua Valério (2005, p. 13):

[...] esse autoquestionamento promovido pela problematização de ações permite que o professor se envolva em uma busca pelos princípios que subjazem em suas ações. Dessa forma, a reflexão crítica relaciona-se ao seu entendimento das teorias formais que sustentam as ações, bem como ao entendimento do seu papel de agente de (trans)formação de desigualdades sociais.

Observar a própria prática em uma perspectiva refletiva é perceber que por vezes cometi “confusão” e que esta precisa ser repensada como pontua Schön (1992) “Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão”. Buscar compreender as escolhas em determinados momentos da minha trajetória permitem entender, clarificar e identificar quais são as teorias que fundamentam minha prática docente.

Nesse sentido, examinar a trajetória com lucidez amplia as diferentes soluções encontradas no momento da ação e sobre a ação, assim como pontua Perrenoud (2000, p. 161) “O exercício da lucidez profissional leva a diversos tipos de conclusões”. Pensar sobre todo o trajeto feito até o momento presente, é de fato uma oportunidade muito rica e promissora na construção permanente de mim enquanto docente. O processo de escrita tem aspectos metalinguístico e metacognitivo contribuindo assim com este processo reflexivo (ANDRÉ, 2004).

1.2 OBJETIVOS

O presente memorial de formação é uma proposta da disciplina Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional que objetiva refletir acerca da construção do conhecimento profissional e acadêmico ao longo da carreira a fim de perceber as situações formativas que foram significativas neste processo.

Desse modo, o cerne do trabalho em questão busca relatar as vivências desta docente desde a escolha profissional na infância, bem como percepção das crenças e valores sobre a educação. Relatar as experiências vividas na formação inicial, o interesse pela formação continuada como também o cotidiano do trabalho docente em diferentes espaços escolares e, para tanto promover um diálogo com diversos autores que tratam sobre formação docente.

1.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Este memorial será organizado em subcapítulos que compreendem minha trajetória, elencados a seguir: As referências; Magistério e novos passos; Universidade; Formação continuada e escolhas; Saberes profissionais e fases; Mestrado Profissional em Educação.

2. METÓDO

O presente memorial é uma narrativa autobiográfica e reflexiva, pois propõe uma análise de minha trajetória profissional e acadêmica nas diferentes fases vivenciadas e uma reflexão acerca das experiências relatadas.

A narrativa supõe uma sequência de acontecimentos, é um tipo de discurso que nos apresenta com a possibilidade de dar à luz o nosso desejo de os revelar. Podemos dizer que a narrativa comporta dois aspectos essenciais: uma sequência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados. E o que é particularmente interessante são as muitas direções que comunicam as suas partes com o todo. Os acontecimentos narrados de uma história tomam do todo os seus significados. Porém, o todo narrado é algo que se constrói a partir das partes escolhidas. Essa relação entre a narrativa e o que nela se revela faz com que suscite interpretações e não explicações – não é o que explica que conta, mas o que a partir dela se pode interpretar. (PRADO;SOLIGO, 2005, p.03)

Em consonância com exposto pelos autores será feito um recorte de minha jornada profissional e acadêmica, ou seja, momentos marcantes e significativos que me levaram a decidir pela docência e tantas outras experiências que contribuíram com os minha postura e a construção dos meus saberes.

3. TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

Para este trabalho será necessário rever as trilhas formativas e as vivências desta docente reflexiva em construção.

3.1 As referências

A reflexão é, pois, um dos componentes fundamentais dos diários - ou memoriais – dos professores. Ao incidir tanto sobre o narrador quanto sobre o objeto narrado, possibilita a integração da descrição (o quê e o como fazem) com os aspectos expressivos pessoais (sentimentos, emoções, desejos, dúvidas). Além disso, o registro escrito sobre as experiências docentes, os acertos e falhas, as vitórias e as decepções, as descobertas e as dúvidas, as aprendizagens e as emoções, ao longo de um período de tempo, dão ao memorial um caráter longitudinal e histórico, permitindo acompanhar a evolução do pensamento e da prática do professor, acompanhar seu desenvolvimento profissional. (ANDRÉ, 2004, p. 286)

O ato de registrar minha trajetória pessoal e profissional por meio deste memorial é uma oportunidade riquíssima de revisitar minha história que foi permeada por desafios e vitórias.

Na minha casa não tínhamos a cultura do livro e o meu primeiro contato com um livro foi um presente natalino enviado pela empresa que meu pai trabalhava: “O Bichinho da Maçã” de Ziraldo, o qual tenho até hoje devido ao encantamento que ele me causou.



Fonte: internet – 2021

Esse amor pelos livros foi potencializado por uma professora na antiga primeira série, mas antes disso quero registrar a minha primeira experiência com a escola ainda na Educação Infantil. O desejo de ser professora iniciou cedo, justamente por conta das referências que tive.

Minha mãe tinha uma conhecida que era professora (nunca soube qual era a sua formação), esta alugou um espaço para alfabetizar as crianças que os pais quisessem a um valor acessível, como não tínhamos creche, nem escola de Educação Infantil no meu bairro eu e meus irmãos fomos “matriculados” a fim termos aula com a dona Fátima, senhora gentil e carinhosa. Ela nos esperava em uma esquina assim como outras crianças, subíamos uma ladeira, andávamos mais um pouquinho e chegávamos em “nossa escola”, um cômodo com algumas cadeiras e mesas para duplas. Desta forma aconteceu nossa alfabetização pelas mãos desta simpática senhora que já não se encontra entre nós. Tenho-a guardada em minhas lembranças e reconheço todo o seu esforço, visto que ela tinha problemas sérios de saúde o que a levou tão precocemente. Tardif (2013, p.553) reconhece e valoriza o trabalho das professoras: “Assim, não podemos compreender o desenvolvimento do ensino sem levar em conta a importância do trabalho feminino”.

Aos sete anos fui para a escola regular, tive a mesma professora na primeira e segunda série, (respectivos segundo e terceiro anos). A professora Dirce era minha paixão e eu a dela, na reunião de pais ela sempre dizia: “Fala demais, mas é a filha que eu não tive”, isso me enchia de alegria. (Ainda falo muito!) Essa professora nos apresentou a biblioteca e promovia momentos de leitura toda semana, deixava-nos escolher os livros que queríamos para levar a casa, assim começou o meu amor pelos livros... quando criança eu queria morar em uma biblioteca!

Aprendi a ler muito rápido e fui convidada pela professora a “tomar a leitura” dos meus colegas... eu gostava muito dessa “função” e fazia com muita seriedade, ela encontrou uma forma de valorizar o que eu sabia e de me “manter calada”.

Na terceira série, (quarto ano) tive uma professora muito rigorosa, todos nós tínhamos medo dela e meu problema com a matemática iniciou com uma “reguada” que levei na cabeça por armar uma conta de subtração de “forma errada”, foi um ano difícil. Certamente, ela ainda não sabia que o erro faz parte da construção do conhecimento (Piaget, 2002) e, para tanto fazia uso do castigo:

A visão culposa do erro, na prática escolar, tem conduzido ao uso permanente do castigo como forma de correção e direção da aprendizagem [...]. As condutas dos alunos consideradas como erros têm dado margem, na prática escolar, tanto no passado como no presente, às mais variadas formas de castigo por parte do professor (LUCKESI, 2013, p. 155).

Já na quarta série, (quinto ano) voltei para o paraíso, pois a professora era divertida e amorosa, contava história, fazia bingo e nos levava à biblioteca, também cantávamos o hino e marchávamos. Acredito que apesar da época, essa professora era muito inovadora. O desejo de ser professora permeava meus pensamentos cada vez mais, meus colegas diziam que eu “sabia ensinar”.

Fui para quinta série, (sexto ano) muita novidade, muitas disciplinas, o início da adolescência e muitas descobertas... No “ginásio” tive excelentes professores, participei de gincanas, show de talentos e sempre fui representante de sala. Encantei-me pela Língua Portuguesa, História, Geografia e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC), sem saber que as duas últimas representavam um retrocesso na educação.

Entrar em contato com minha trajetória pessoal e acadêmica, uma vez que é quase impossível dissociá-las, de fato, é colocar uma lupa em diferentes momentos, perscrutar a mente e encontrar que o desejo de ser docente nasceu da oportunidade de “tomar a leitura” dos colegas.

De modo geral, no Brasil, tem sido muito frequente a valorização de narrativas em contextos de formação inicial e contínua. As narrativas são tomadas como estratégia de formação, de práticas de pesquisa e de intervenção e reconhecidas mediante as potencialidades no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. (GATTI; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p.195)

Narrar a própria trajetória e retomar pontos tão significativos que foram delineando meu desejo de ser professora é uma grata e interessante forma de entender como tudo isso foi sendo construído, é “olhar de fora” e perceber o quanto os professores e as professoras são referências essenciais neste processo de nossas escolhas.

3.2 Magistério e novos passos

Engravidei cedo, casei-me, parei de estudar. Fui mãe pela segunda vez, sofri violência doméstica, além de ser impedida de estudar. Em um período muito delicado deste relacionamento eu me encontrava em depressão, minha mãe convenceu-o que eu tinha que estudar, ela ficava com as duas meninas eu fui matriculada no Curso de Magistério.

Foi maravilhoso este período de estudo, no entanto, a separação foi inevitável e com isso precisei trabalhar e tive que abandonar o Magistério, pois era vespertino. Com a separação retomei meu amor pelos livros e tornei-me uma leitora voraz, lia três livros ao mesmo tempo, muito jornal e o desejo de retomar os estudos gritava dentro de mim.

Iniciei minha vida profissional na recepção de um colégio particular, o qual sou muito grata. Nesta escola trabalhei em diversos setores e cada vez mais o desejo de estudar aumentava, infelizmente, eu ainda não tinha terminado o “Colegial” e, a fim de encerrar esta etapa fiz supletivo. Neste trabalho conheci o amor da minha vida, professor, que me deu todo o apoio para que eu fosse para a faculdade...esse era um sonho pujante.

Todos nós sabemos que estudar no Brasil não é tão simples quanto parece e na minha condição cursar faculdade estava muito distante, haja vista, que eu era uma mulher divorciada e com duas filhas para criar, mas eu sei do que é capaz uma mulher determinada!

Fiz vestibular, passei, mas o valor da mensalidade era maior que o meu salário, emprestei dinheiro, fiz a matrícula, paguei a primeira mensalidade e solicitei bolsa. (Revistar este momento é delicado...).

3.3 Universidade



Fonte: arquivo pessoal

Comecei a faculdade em 2005... que sonho estar naquele lugar que se tornou um santuário para mim, sempre amei a arquitetura. Eu estava na Universidade de Taubaté – Unitau! Digo que a empolgação de iniciante permaneceu comigo até o final do curso.

O primeiro ano foi de muitas descobertas e desafios, escolhi fazer Letras/Literatura. A princípio fiquei assustadas com as disciplinas e percebia que trazia lacunas da Educação Básica e que seria preciso muita dedicação e empenho, o que seria natural para mim, visto que já era chamada de “Caxias”.

Tomei conhecimento que fui contemplada com a bolsa integral e isso trouxe um alívio, visto que não tinha condições financeiras para custear o curso. Tem uma passagem de certa forma divertida em que me disseram que se eu tirasse alguma “nota baixa, a bolsa seria retirada”, (fui descobrir depois que esse boato não procedia) fiquei apavorada e passei a estudar ainda mais, passei bem aquele primeiro bimestre.

Fui representante de sala pelos quatro anos e me sentia muito feliz em representar minha turma, conversava muito com os professores, inclusive, nos finais das aulas, nos corredores, na cantina, sempre fui ávida por conhecimento e tudo que eu podia extrair era bem-vindo.

Fui visitante assídua da biblioteca, primeiro por prazer e depois porque eu não podia comprar os livros, nem as cópias, mas nunca deixei de ler qualquer indicação feita pelos professores e o melhor eu lia direto da fonte. Uma professora sabendo do meu amor pela Literatura Brasileira me presenteou com uma relíquia que está na minha estante de livros até

hoje.



Fonte: arquivo pessoal

Mesmo antes de começar a faculdade eu já trabalhava em escola e durante todo o curso eu continuei neste emprego, não atuava dentro da sala de aula, mas já observava todo aquele contexto com muita curiosidade e interesse. Esta escola era particular, uma excelente instituição, na qual aprendi muito.

No final do curso, pedi desligamento, pois queria ter novas experiências, passei por uma outra instituição particular a fim de concluir o meu estágio, mas percebia que aquele não era o meu lugar.

3.4 Formação continuada e escolhas

No dia da minha colação de grau que aconteceu em 2009, fui chamada para trabalhar em uma escola de Educação Infantil da rede particular, embora não fosse um desejo atuar nesta modalidade de ensino, eu precisava “sobreviver”. Huberman (2000, p. 37) “[...] A exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papeis”.

A oportunidade foi muito interessante, amava as crianças, mas percebia ainda que aquele não era meu espaço, nessa experiência passei a valorizar ainda mais o papel do docente da Educação Infantil, bem como o professor alfabetizador, visto que esta turma em questão

era do 1ºano, a lei do ensino de 9 anos já havia sido implementada nesta instituição.

Infelizmente, devido à má gestão esta escola fechou as portas e fui convidada para atuar em outra escola de Educação Infantil privada, acabei aceitando, pois a questão da “sobrevivência” imperava.

Também no ano de 2009 comecei a trabalhar de professora eventual na Rede Estadual de Ensino. Neste espaço eu me encontrei e me desliguei da Escola de Educação Infantil. Lembro-me do dia que antecedeu o primeiro contato com a escola pública, minha filha mais velha estava com medo, pois tinha visto na televisão uma reportagem, no qual o aluno de uma escola pública batera na professora, eu entendia seu receio, mas eu precisava ter aquela experiência, estava decidida e fui.

Ao chegar à escola, todos os alunos estavam em fila com seus respectivos professores fazendo a oração do Pai-Nosso, eu fiquei encantada, além disso encontrei um amigo amado que estava atuando como professor de Geografia.

Fiquei na sala dos professores em sistema de “plantão” aguardando minha primeira aula. Alguns professores diziam que os alunos eram “terríveis”, que em algumas salas era impossível de trabalhar, que o sistema era isso e aquilo... Enfim, vieram me avisar que eu iria iniciar no 1ºD com duas aulas, os “colegas” falaram que a sala era uma das “pior” e já na escada alguém me disse: “Boa sorte”.

Toda aquela conversa não me assustou e sim me instigou a conhecer os tais “terríveis”, eu queria muito estar com eles, conhecê-los, em consonância com Huberham (2000, p. 39) o “estádio da descoberta” estava acontecendo:

[...] o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. (grifos do autor)

Entrei no 1ºD, a sala estava cheia, aguardei todos se acomodarem, aguardei silêncio, me apresentei e conheci um por um, foi maravilhoso, eu realmente estava entusiasmada! Esta sala ficou sendo o meu “xodó”, fizemos um café para fechar o bimestre e os “colegas” me perguntavam como eu conseguia “segurar” a sala. Naquele momento eu não sabia ao certo a resposta, mas hoje tenho certeza de que sempre busquei respeitar qualquer ser humano, acreditar no potencial de todos e sempre prezei por uma prática reflexiva.

Acredito que o professor é uma figura de autoridade, mas sem autoritarismo, sem exageros, sem excessos, a relação horizontal favorece ao processo ensino aprendizagem. Perrenoud (2000, p. 142-143) afirma:

[...] Como transmitir o gosto pela justiça, se ela não é praticada em aula? Como inculcar o respeito, sem encarnar este valor no dia a dia? Diz-se, às vezes, que “ensina-se o que se é”. No domínio que nos ocupa, isso ainda é mais verdadeiro. O “faça o que eu digo, mas não o que eu faço” não tem chance alguma de mudar as atitudes e as representações dos alunos.

É pelo respeito que uma relação deve ser pautada e dessa forma é que os vínculos vão sendo criados e mantidos. Sempre tive uma profunda admiração pelos professores, ainda tenho, especialmente por aqueles que enxergavam o aluno como um ser humano e não um número e foi essa postura que adotei. Minha formação inicial, certamente, não deu conta de tudo, mas me preparou para atuar como uma profissional inquieta, ética e humana.

No ano de 2010 matriculei-me no curso de Pedagogia, pois almejava a gestão escolar e na sequência fiz o Curso de Gestão e Organização da Escola.

Trabalhei dois anos como professora eventual, lecionava os três períodos, era considerada “eventual fixa”, matutino e vespertino na escola Municipal e no noturno na Estadual. Conhecida também como professora substituta “dei aula” de todas as disciplinas, fiquei por meses com aula de História e Arte, preparava aula, avaliações, fazia diário, participava dos Conselhos de Escola, enfim fui me adaptando a essa rotina.

Outro aspecto que fez toda a diferença foi o fato que fui contadora de histórias por um longo período, aliás nunca deixei de ser. Quando estava com a licença de Arte as turmas eram muito agitadas, principalmente, o sexto ano, lancei mão deste recurso e comecei a inventar lendas urbanas, isso deu tão certo que passei a contar para a escola inteira. Outro dia encontrei um aluno já no terceiro ano do Ensino Médio que me disse que queria ouvir de novo a história do “Arrasta perna”.

O meu “choque inicial” não aconteceu com os alunos e, sim com os professores infelizes que reclamavam constantemente na sala dos professores e com gestores sem compromisso. Ressalto que, felizmente, tive a oportunidade de conhecer professores e gestores maravilhosos e isso acalmava meu coração.

Nesta construção enquanto docente eu buscava auxílio, não ficava esperando alguém

vir me explicar algo, até porque não é assim que funciona, encontrei muita gente disposta ajudar e isso fez toda a diferença. Na escola o trabalho em equipe é fundamental.

Para os professores, o apoio dos colegas surge como um ponto positivo, pois torna-se evidente que essas trocas de experiências são de suma importância na construção da identidade do professor e na aquisição dos saberes da prática. (FERREIRA, ET AL, 2017)

Na trajetória acadêmica ter ajuda dos pares é muito significativo, pois a escola é muito burocratizada e toda essa rotina leva-se um tempo para ser aprendida, infelizmente, é sabido que gestores não fazem o devido acolhimento aos professores iniciantes, talvez por suas atribuições que exigem muito ou por escolha. Desse modo, é necessário se apoiar nos docentes mais experientes e dispostos.

Fui percebendo que a minha prática ganhava corpo, como professora eventual a minha identidade profissional estava sendo construída, Nóvoa (2000, p.16) explica: “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. [...]”. Tive a oportunidade de atuar alguns meses em uma sala do primeiro ano e com a Educação de Jovens e Adultos na mesma escola Municipal, essas experiências marcaram minha vida profissional e pessoal profundamente.

No primeiro ano eu me preocupava demais com que estava sendo feito da vidas de algumas crianças, pois a escola era em um bairro periférico e algumas sofriam negligências, tudo isso me afetava muito, eu gostava de ouvir eles dizendo que estavam na “escola grande”, mas por outro lado me chamava a atenção o fato dessas crianças “não poderem brincar mais”, segundo a coordenadora, e a professora que eu substituí: “as crianças precisavam ser alfabetizadas”. Dias e Campos (2015) destacam “[...] as aprendizagens relacionadas às interações das crianças com o brincar foram relegadas a segundo plano, consideradas de menor importância”. Esse realidade me fez levantar uma bandeira que criança precisa mesmo é brincar. Esse período me levou a escrever, compartilho aqui este texto escrito em 01/06/2012 intitulado ‘Eu segurei o futuro no colo’

Bom, para iniciar devo dizer que sempre quis escrever sobre minha vida como profissional da educação, em especial a vida de eventual, se você que está lendo já passou por essa experiência, você sabe o que significa “vida de eventual”, agora caso

contrário, vou tentar explicar.

Primeiramente, vou me remeter ao dicionário Aurélio (2000, p.302):“Que depende de acontecimento incerto; casual, fortuito, acidental”. É exatamente isso, nós para trabalharmos dependemos de um “acontecimento incerto” com o professor titular, e assim a escola nos chama para substituir, é a antiga “professora substituta” que a gente fazia piada mudando algumas letras, você sabe do que estou falando, não é? Nós não desejamos que os professores titulares tenham sempre em suas vidas momentos incertos, porém dependemos desses acontecimentos para nosso sustento. Espero que você tenha entendido o que significa ser eventual.

Vale ressaltar que nessa vida de eventual não há rotina, pois nunca sabemos quem vai ter um “acontecimento incerto”. Logo, um dia estamos em uma escola, outro dia em outra, e por aí vai. Prefiro ficar no máximo à disposição de duas escolas, gosto de criar vínculos com os alunos, pois eles não respeitam muito o professor substituto. Enfim, é assim que acontece.

Esse desejo de escrever sobre minhas experiências é antigo, mas sabe ficamos sempre esperando o momento ideal para fazermos tudo em nossa vida, como se este esperado momento chegasse embrulhado num pacote de presente com um recado: sou o momento ideal. Isso não vai acontecer!

Então, hoje após um fato que aconteceu na sala cheguei em casa com muita vontade de escrever. Acho que o momento ideal chegou para mim!

Estou como eventual na sala do 1ºano, confesso que estou gostando, digo isso porque sempre preferi os adolescentes (acreditem se quiserem!), então como em toda turma sempre tem os alunos dedicados, os mais lentos, e os chatos, entre outros. Bom, os chatos nesses casos são aqueles que ficam: “tia, olhe ele, tia ela não quer mais ser minha amiga”, tudo bem eles são pequenos e esse é o comportamento esperado, mas enche.

Hoje minha aluna chata estava bem chata, ou seja, era tia pra lá e tia pra cá e eu tentando ter paciência, pois pelo fato de estar gripada não estava muito disposta às lamúrias de minha aluna, enfim buscava entender suas necessidades, mas estava difícil porque de tudo ela reclamava.

Por um instante percebi que minha aluna que é muito pequena estava com sono (eles entram 7h) e se queixava de um pouquinho de dor de cabeça. Eu a chamei e coloquei-a no meu colo, instantaneamente, ela se aconchegou e dormiu como num passe de mágica, eu sentia sua respiração por meio de sua barriguinha. Os alunos já haviam terminado a atividade e estavam desenhando. Eu ficava pensando que o diretor caso entrasse estranharia aquela criança dormindo em meu colo, também pensei em pedir um colchonete, mas sei que na escola há poucos recursos.

Já que a turma estava tranquila resolvi relaxar, pedi para outra aluna a blusinha da menina que estava em meu colo cobri seus bracinhos e ela adormeceu por uns trinta minutos, os amiguinhos comentavam: “Ela tá com dor na cabeça, né tia?”. Eu respondia: é.

Enquanto ela dormia em meus braços tão indefesa pensava sobre sua “chatice” e cheguei mesmo a achar que não era tão chata assim, talvez eu não soubesse entendê-la. Outra ideia que me ocorreu era se ela tinha colo em casa, carinho e cuidado, pois não conheço sua família.

O fato é que fiquei enternecida com aquela situação, e senti que em meus braços dormia um anjo que eu tinha o privilégio de carregar. Nós professores, titulares ou eventuais não percebemos que temos um tesouro diante de nossos olhos, às vezes por trabalharmos tanto com poucos recursos e ainda sermos mal remunerados não prestamos a atenção em pequenos gestos e quanto essas crianças confiam em nós. A menina adormeceu na certeza que estava segura e muitas vezes é isso que eles procuram em nós, um pouco de afeto.

Sou grata a Deus por esse momento e acredito que segurei o futuro no colo e para esse futuro ser bom o que vamos dar de nós no presente?

Na EJA eu abria e fechava a escola, servia merenda, ministrava aula para alunos em diferentes níveis, inclusive tinha uma aluna com necessidades especiais, todo esse envolvimento afirmava dentro de mim o valor da educação e passei a questionar o porquê do abandono escolar. Encontrei várias respostas e uma delas é a situação da pessoa negra. Outra bandeira estava sendo levantada!

Ressalto ainda que na EJA eu vivia “pequenos milagres” todos os dias!



Fonte: arquivo pessoal

Dessa feita, passei a observar os alunos negros e as alunas negras e fui me aproximando cada vez mais deles, apreciando sua beleza, auxiliando no resgate de sua autoestima e oferecendo voz dentro do espaço escolar, promovendo debates que o levassem a criticidade de sua condição. O mestre Freire (2021, 72) elucida:

O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem que ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca fúria e a repressão maior do opressor.

O diálogo que sempre esteve presente para qualquer estudante ganhava mais espaço para os discentes negros e negras, eles precisavam ser escutados com respeito e interesse genuíno.

3.5 Saberes profissionais e fases

Em 2011, passei em um processo seletivo em uma cidade vizinha, agora de fato eu ia ministrar aula de Língua Portuguesa para minhas turmas. Percebia que minha identidade profissional ia se autoafirmando e vale ressaltar os três AAA cunhados por Nóvoa (2000, p. 16) que sustentam o processo identitário dos professores:

- A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão de princípios e a valores, a adoção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.

- A de Acção, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

- A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção. É uma dimensão decisiva da profissão docente na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

Ao adentrar nesta nova instituição Municipal refiz o caminho dos motivos pelos quais me tornei professora, minha escolha inicial se deu a partir das referências que tive na Educação Básica e, principalmente por acreditar no potencial humano que nós, docentes, podemos desenvolver por meio de práticas pedagógicas dentro da sala de aula, fazendo uso do pensamento reflexivo a fim de repensar todo o processo de ensino aprendizagem.

Nesta escola me deparei com a extrema pobreza, a instituição era um refúgio para muitos que fugiam da fome, da violência e do crime. Dentro da escola eles podiam sonhar e equipe se preocupava com isso. Vivenciei histórias tristes e marcantes que ainda me fazem lacrimejar, uma situação especifica me enche de orgulho.

Tínhamos uma aluna que brigava muito na escola, ela era extremamente violenta, já tinha sido encaminhada algumas vezes ao Conselho Tutelar e ao Promotor, um “caso considerado perdido”. Levantei sua história e fiquei assustada com tamanho sofrimento, toda a escola se envolveu para ajudá-la. Decidi fazer um investimento pessoal nesta aluna, vivemos momentos desafiantes e mágicos, Freire (1996, p.52) clarifica: “Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las”. Ela se tornou a

líder sala e a melhor aluna, eu não desisti dela e ela não desistiu de mim!

A realidade nesta escola era muito difícil e as dificuldades dos alunos em aprender também era um desafio constante, enfim eu precisava compreender e visitar aquela universitária e seus propósitos a fim de atender as diferentes demandas, ensinar requeria diversas estratégias, eu buscava diversas formas, Almeida e Biajone (2007, p. 288) pontuam: “Ao enfrentar a diversidade dos alunos, o professor deve ter a flexibilidade e a compreensão multifacetada, adequada para conceber explicações alternativas dos mesmos conceitos e princípios”.

Foi no “chão da escola” que aprendi ser professora, sem desconsiderar jamais os “saberes disciplinares” (TARDIF, 2002, p.38) oriundos de minha formação acadêmica que fundamentaram minha prática pedagógica. Neste ponto desta caminhada acadêmica já me apropriava também dos “saberes curriculares”:

[...] Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita [...]. (TARDIF, 2002, p. 38)

Infelizmente, no final do ano fui dispensada, pois era um processo seletivo e voltei a atuar como professora eventual, em 2013 voltei para esta mesma escola, de novo por meio de processo seletivo e fui dispensada novamente, em 2014 segui como professora substituta e em 2015 fiz outro processo seletivo dessa cidade vizinha e fui para uma outra escola, no qual eu seria a quarta professora a pegar essas aulas.

Senti que precisava estudar mais e entender as dificuldades de meus alunos, haja vista que eu me deparava com necessidade diferentes e ouvia muito os colegas docentes dizerem uma grande parte dos alunos eram “sem vergonha”, querendo saber mais, matriculei-me no Curso de Psicopedagogia.

Quando cheguei a esta escola eu já era conhecida na rede e a coordenadora relatou o desespero em que estavam, pois “nenhum professor parava”. Eu estava decidida a ficar e acredito que, apesar do desafio eu contava agora com os meus “saberes experienciais” que segundo Tardif (2002, p.39): “[...] Esses saberes brotam da experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidade, de saber-fazer e de saber-ser”. Foi um ano incrível, os alunos só precisavam de um pouco de limite e muita empatia. Tenho uma paixão por desafio

e adolescentes que são “quase sinônimos”. Vivemos histórias incríveis, as turmas eram ótimas e a gestão impecável. Fiz vários projetos interdisciplinares, desenvolvi um trabalho sobre Habilidades Sociais, fruto do minha monografia de Psicopedagogia. Foi atuando no Fundamental II e no Ensino Médio na escola pública que eu encontrei o meu lugar!

No final do ano fui dispensada e não voltei mais para essa rede, da qual tenho muitos elogios, foi maravilhoso atuar com gente tão comprometida, mas não poder manter o vínculo me deixou abatida e eu cheguei a pensar que não queria mais lecionar, ser professora eventual não cabia mais na minha vida.

No primeiro semestre de 2016 eu não estava lecionando, matriculei-me no Curso de Psicologia Organizacional, pois fiquei muito interessada em saber como as instituições se organizavam, foi um curso que ampliou minha visão. Neste mesmo ano fui convidada para lecionar no Curso de Pedagogia de uma faculdade particular, que era um desejo antigo e descobri outra paixão: a formação de professores.

Estar no contexto do Ensino Superior trouxe-me uma preocupação constante em oferecer uma aula de qualidade, sentia-me muito responsável pela formação destas pessoas, o tempo todo eu estava me autoavaliando, pensando e repensando minha prática, tornei-me ainda mais reflexiva. O meu Trabalho de Conclusão de Curso na primeira faculdade foi sobre o “professor reflexivo”(SCHÖN, 1992) logo este tema está muito presente em minha conduta profissional.

Desse modo, também trouxe a reflexão para minhas aulas na faculdade, Perrenoud (2002) pontua que para formar um profissional reflexivo é necessário que os formadores sejam também reflexivos. Dessa feita, passei a fazer provocações que os levassem à reflexão e à medida que eu os instigava passava a questionar ainda mais o meu processo reflexivo. “A prática reflexiva, como seu nome indica, é uma *prática* cujo domínio é conquistado *mediante a prática*”. (PERRENOUD 2002, p.63). Fui orientadora de projeto, sempre nesta perspectiva reflexiva.

Em 2017 me efetivei na Rede Pública Estadual, minha sede ficava em Caçapava. Fiquei três anos nesta escola, foi uma experiência boa, trabalhava com Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Nesta escola encontrei muitos profissionais desanimados, que pouco se envolviam e outros incríveis.

A fase da estabilização havia chegado, de acordo com Huberman (2000, p.40):

Em que consiste a estabilização no ensino? Em termos gerais, trata-se, a um tempo, de uma escolha subjectiva (comprometer-se definitivamente) e de um acto administrativo (a nomeação oficial. Num dado momento, as pessoas “passam a ser” professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida, mas, ainda assim, por um período de 8 a 10 anos, no mínimo.

No primeiro ano nesta escola peguei as “piores salas” que para mim se tornaram as melhores e isso foi percebido por toda a escola, desenvolvi vários projetos e tive a oportunidade de ter alunos com necessidades especiais, como síndrome de Down e síndrome de Tourette, fizemos uma pesquisa na sala para saber sobre as síndromes e os alunos apresentaram seus trabalhos e se tornaram mais responsáveis com estes colegas. Foi uma experiência única!

Nesta escola fazia um trabalho junto com a professora da sala de leitura e aproximávamos os alunos dos livros, foi muito rica essa oportunidade, entramos em contato até com o autor de um livro que estávamos lendo, os alunos amaram. Juntos com os alunos eu aproveitava todos os espaços da escola e dentro da sala tínhamos uma relação de respeito e proximidade, sinto saudade deles... Eu tinha descoberto, o meu “próprio funcionamento” (HUBERMAN, 2000)

No contexto desta instituição, a “fase da diversificação” se fez presente, pois me permiti experimentar diversas vivências, Huberman (2020, p. 41) clarifica: “As pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didactico, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc. [...]”.

Passei pela vice direção, mas, infelizmente, eu não me encaixava na cultura daquele lugar e fui convidada para atuar em uma escola na minha cidade em uma função nova, aceitei!

Em 2020, devido a Pandemia do Coronavírus, migramos para o ensino remoto tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior, tive uma boa adaptação e como já fazia uso das tecnologias em minhas aulas, foi uma transição relativamente tranquila e passei a ajudar os colegas que tinham dificuldades. Em 2021, ainda com ensino remoto acontecendo a Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo criou uma função nova: Professor de Apoio à Tecnologia e Inovação – PROATEC.

Comecei o ano de 2021 em uma outra escola e em uma nova função. Foi muito bom

mudar de ares e está sendo incrível pode auxiliar os docentes e discentes quanto ao uso das plataformas digitais. A escola tem uma gestão e um corpo docente muito comprometido. Em 2019, eu havia feito o Curso Formação em Educação a Distância, que também trouxe contribuição para esta função que estou exercendo.

3.6 Mestrado Profissional em Educação

Cursar o Mestrado era um sonho que estou realizando!

Desde que adentrei ao contexto acadêmico a pesquisa sempre me interessou, fiquei encantada com as aulas de Metodologia Científica, as normas exercem um fascínio sobre mim, junto com isso sempre fui muito indagadora, especialmente, atuando como professora.

Buscando algumas respostas que somente a pesquisa pode trazer, bem como desejando oferecer uma aula ainda mais fundamentada no Curso de Pedagogia, o incômodo constante com algumas temáticas da Educação Básica, além o interesse que sempre tive com a formação continuada, decidi fazer uma pós stricto sensu.

O mestrado profissional seria, então, um espaço de desenvolvimento profissional dos mestrandos, conferindo uma nova dimensão à trajetória de formação já percorrida por eles, desenvolvendo um olhar mais crítico e fundamentado sobre a realidade educacional, estimulando capacidades criativas e reflexivas, provocando-os a produzirem conhecimentos profissionais que reflitam nas suas práticas. (Ambrosetti; Calil, 2016,p.91)

O curso em questão tem ampliado meu olhar acerca da Formação de Professores e a metodologia empregada tem proporcionado uma construção gradativa e muito sólida da dimensão epistemológica e investigativa. Ressalto que a condição de pesquisador me coloca como uma produtora de conhecimento.

Interessante observar com uma lupa oferecida pelo Mestrado Profissional em Educação como se deu o processo de Formação dos professores e toda essa complexidade que envolve a construção profissional, passando pela “As três idades do ensino” (TARDIF, 2013), na primeira idade o professor era visto como um “vacionado”, termo que reverbera ainda atualmente, na segunda idade os professores buscam “construir uma carreira”, oferecida pelas “estruturas do Estado” e na terceira idade a “universitarização” com grande crescimento dos especialistas. Estas idades ainda não garantiram a “profissionalização” dos

docentes.

Diante do exposto e da realidade vivida pelos professores, fica evidente o quanto é necessário este trabalho investigativo que propõe o Mestrado Profissional em Educação a fim de valorizar esta classe em seu “movimento de profissionalização” (TARDIF, 2013). É necessário discutir os “consensos discursivos” proposto por Nóvoa (2007), citados por Gatti (2019) que influenciam a formação inicial e continuada dos docentes.

O arcabouço teórico oferecido pelo Mestrado almeja formar um pesquisador com base sólida acerca das técnicas da pesquisa, como que tipo, quais instrumentos serão utilizados e como os dados serão analisados em uma perspectiva ética, idônea e verossímil.

Percebo meu desenvolvimento desde que iniciei esta jornada, sinto-me ainda mais observadora, atenta a tudo que acontece no contexto escolar, com uma escuta mais aguçada a fim de compreender os motivos e escolhas deste ou daquele profissional, bem como um olhar ainda mais voltado para as especificidades e necessidades do meu aluno.

Trouxe para o Mestrado o desejo em me aprofundar na Educação Antirracista, encontrei apoio e acolhimento para minha escolha!

4. CONCLUSÃO

Foi com muito orgulho, satisfação e emoção que este memorial foi construído, como diz a canção de Caetano Veloso: “Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”. Ao revisar minha trajetória acadêmica pude olhar com certo distanciamento quais são as crenças e valores que norteiam minha prática, gostei do que encontrei.

Deparei-me com uma profissional reflexiva com uma postura interdisciplinar, que acredita em uma educação libertadora, que preza pela interação e acolhimento, que respeita o ritmo de cada pessoa, que acredita no potencial humano, que busca o trabalho em equipe, que valoriza as competências socioemocionais e que deseja que os quatro pilares de Educação: “Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a conviver, Aprender a ser” (DELORS, 2003) estejam de fato presente nas escolas.

Por meio desta proposta da disciplina Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional foi possível perceber e compreender as situações formativas que foram significativas, bem como as experiências vivenciadas desde a infância, que fizeram com a

docência fosse escolhida por mim. Escrever um memorial é uma experiência que envolve uma intencionalidade pedagógica, ou seja, é provocar uma análise, uma autoavaliação formativa de si mesmo, é observar todo o processo de construção.

Prado e Soligo (2005) “Um memorial de formação é acima de tudo uma forma de narrar nossa história por escrito para preservá-la do esquecimento. É o lugar de contar uma história nunca contada até então – a da experiência vivida por cada um de nós”. Dessa feita, a história “nunca contada” reacende a chama do propósito da nossa escolha, é revisitar as passagens de superação, de desafio, de vontade de mudar o mundo tão presente quando nos tornamos egressos, por esta chama recordada sou grata por este memorial autobiográfico.

No dia 17/04/2021 na aula da disciplina Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional, no qual as professoras nos orientavam sobre a escrita do Memorial, fiz um poema, considerando todo o aporte teórico oferecido. A escrita poética é uma prática, é uma forma de manifestar como enxergo e entendo o mundo.

Memorial do professor

Falar de si
É enxergar o outro
Revisitar memórias
Sentir de novo

Docentes em fases
Enfrentam “choque do real”
Encontram possibilidades
Se descobrem profissional

Ao entrar quer sair
Ao estabilizar quer diversificar
Melhor serenar do que distanciar
Lembra de tudo e quer reconciliar

Da chegada a saída
Queremos falar
Validar nossa história
Trilhas compartilhar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE, J. **Saberes docentes e formação inicial de professores**: implicações e desafios para as propostas de formação. 2007 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200007&lng=en&nrm=iso Acesso em 05 de Mai. 2021.
- AMBROSETTI, N. B.; CALIL, A. M. G. C. CONTRIBUIÇÕES DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE. **Revista Reflexão e Ação**. 2016. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index> Acesso em 05 de mai. 2021.
- ANDRÉ, M. Memorial, instrumento de investigação do processo de constituição da identidade docente. **Contrapontos**, volume 4, n. 2, p. 283-292, Itajaí, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/782> Acesso em 08 de abr. 2021.
- DIAS, E. B.; CAMPOS, R. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/346813580> Acesso em 06 de jul.2021.
- DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf Acesso em 08 de jul. 2021
- FAZENDA, I. C. A. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR - 30 ANOS DE PESQUISA. **Revista e-Curriculum**. 2005-2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3111> Acesso em 26 de abr. 2021.
- FERREIRA, A. D. P.; CALIL, A. M. G. C.; PINTO, J. A.; DE SOUZA, M. A. A inserção profissional sob o olhar dos professores iniciantes: possibilidades de implantação de políticas públicas. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 431-439, 31 dez. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/26148#:~:text=Os%20resultados%20possibilitaram%20identificar%20que,inser%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20dos%20docentes%20iniciantes>. Acesso em 10 de mai. 2021
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Cap. VI (p. 177-209) E-book
- HAMPÂTÉ BÂ, A. Tradição Viva. In: **História Geral da África**: Metodologia e Pré-história da África. Vol. I. Brasília: Unesco, 2010, p. 167-212.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: **Vida de professores**. Org. Antônio Nóvoa . 2000, p. 31-61

LUCKESI, C. C. (2013). **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez

FREIRE, P, 1921-1997 76. ed. **Pedagogia do Oprimido** Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021. 256 pp.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: **Vida de professores**. Org. Antônio Nóvoa . 2000

PIAGET, J. W. F. (2002). **Epistemologia Genética**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes.

PERRENOUD, F. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia 40 Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. Construir competências é viras as costas aos saberes? Pátio. Revista Pedagógica, 1999. Disponível em: <<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/2910829126-1-PB.pdf>> Acesso em 09 set. 2021

PRADO, G. do V. T. SOLIGO, R. **MEMORIAL DE FORMAÇÃO** – quando as memórias narram a história da formação... 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais13.pdf Acesso em: 27 abr. 2021.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Formar+professores+como+profissionais+reflexivos+Os+professores+e+sua+forma%C3%A7%C3%A3o&author=SCH%C3%96N+D.N%C3%93VOA+A.&publication_year=1992 Acesso em 27 abr. 2021

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás . **Educação & Sociedade**. [online]. 2013, p.551-571. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000200013&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 26 abr. 2021.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. , Campinas, v. 21, n. 73, pág. 209-244, dezembro de

2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 abr. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013> .

VALÉRIO, A. A. de O. F. **Representação sobre o erro**: uma pesquisa colaborativa com professores de inglês oral. 2005. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13936> Acesso em 27 abr. 2021.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**. 2019.