

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática



DISSERTAÇÃO

UMA PRÁTICA DOCENTE ANTIRRACISTA

Adriana Mello Almeida Martins

Pelotas/RS
2022

Adriana Mello Almeida Martins

UMA PRÁTICA DOCENTE ANTIRRACISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissionalizante em Ensino de Ciências e Matemática da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Simone Debacco
Coorientador Prof. Dr. Christiano Martino Otero Ávila

Pelotas/RS

2022

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

M379p Martins, Adriana Mello Almeida

Uma prática docente antirracista / Adriana Mello Almeida Martins ; Maria Simone Debacco, orientadora ; Christiano Martino Otero Ávila, coorientador. — Pelotas, 2022.

117 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

1. Formação de professores. 2. Prática pedagógica. 3. Antirracismo. I. Debacco, Maria Simone, orient. II. Ávila, Christiano Martino Otero, coorient. III. Título.

CDD : 370.71

Adriana Mello Almeida Martins

UMA PRÁTICA DOCENTE ANTIRRACISTA

Dissertação aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 08 de dezembro de 2022

Banca examinadora:

.....
Prof.^a Dr.^a Maria Simone Debacco (Orientadora) Universidade Federal de Pelotas – UFPel

.....
Prof. Dr. Christiano Martino Otero Ávila (Coorientador) Universidade Federal de Pelotas – UFPel

.....
Prof.^a Dr.^a Rosária Ingenfritz Sperotto - Universidade Federal de Pelotas - UFPel

.....
Prof. Dr. Sandro Faccin Bortolazzo Universidade Federal de Pelotas – UFPel

.....
Prof. Dr. Márcio Rodrigo Vale Caetano Universidade Federal de Pelotas - UFPel

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Adão Bernardes Almeida e Maria Rosa Mello Almeida, pela criação, proteção e amor que me dedicaram no percurso da minha vida.

Agradeço a todos que estiveram ao meu lado, apoiando-me e contribuindo para a concretização deste trabalho, como minha irmã Ana Márcia Mello Almeida e meu amado filho Miguel Valentino Mello Almeida Martins. E ao Valdomiro Santos Martins, por ter sido um exemplo, de escrita em seus contos, em seus livros, e em sua carreira literária. Ambos foram essenciais nesta caminhada.

Um agradecimento especial à minha orientadora, amiga, que me encorajou a realizar esta pesquisa, que, com sua fala, me tornou mais forte a cada orientação: Prof.^a Maria Simone Debacco, a senhora é um exemplo de ser humano e de profissional. Agradeço ao meu coorientador Christiano Martino Otero Ávila, que me acolheu e apoiou com muita sabedoria.

Muito obrigada!

A denúncia nunca sairá da luta do povo negro. É preciso denunciar o racismo sempre. Entretanto, o amadurecimento da militância negra, foi mostrado que além de denunciar era necessário, também, apresentar propostas, construir práticas alternativas, realizar pesquisas, investir na formação de professores na luta contra o racismo e contra a discriminação racial na escola brasileira.

Nilma Lino Gomes
(1997, p.21)

RESUMO

MARTINS, Adriana Mello Almeida. **UMA PRÁTICA DOCENTE ANTIRRACISTA**. 2022. 117f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

O presente estudo, intitulado *Uma prática docente antirracista*, tem como objetivo problematizar a incidência de práticas docentes antirracistas no ambiente escolar. A questão que orientou esta pesquisa foi: Qual a incidência das práticas pedagógicas antirracistas no cenário escolar? De modo geral, professores e professoras não tiveram, em sua formação inicial, disciplinas que tratassem de forma integral a história e a cultura afro-brasileiras. Contudo, também desconhecem a lei 10.639/03, que embasa tal conteúdo, e não sabem como incluir a temática antirracista em seu planejamento. Professores e gestores costumam abordar a discussão do tema racismo, preconceito e discriminação racial, somente nos meses de maio, através das datas comemorativas da Abolição da Escravatura e, em novembro, em homenagem à Consciência Negra. O contexto de investigação se concentrou em duas escolas municipais da cidade de Bagé (RS), a Escola Municipal de Ensino Fundamental João Thiago do Patrocínio e a Escola Cívico Militar Dr. Antenor Gonçalves Pereira - Geteco, onde foram entrevistados quatro professores, que ministram a disciplina de Ciências. Do ponto de vista metodológico, foi utilizada uma abordagem qualitativa; como método de intervenção, a pesquisa ação; e como análise dos dados coletados, a Análise Discursiva Textual (ATD). Nesta pesquisa, foram utilizadas algumas referências teóricas como: Pahin (2015), Gomes (2018), Freire (1995), hooks (2005), Ribeiro (2019), Evaristo (2015), Munanga (2020), Honeth (1997), Almeida (2019), Kilomba (2019), e outros que serviram para pensar, fundamentar e inspirar a dissertação em questão. O conjunto dos dados analisados possibilitou identificar que as práticas pedagógicas antirracistas não são realizadas pelos professores entrevistados que parecem aceitar com naturalidade o silenciamento sobre o racismo. Eles argumentam que se sentem despreparados para incluir discussões sobre o Antirracismo em suas práticas cotidianamente. Os resultados permitem concluir que a Formação de Professores Antirracistas é fundamental, como tentativa de minimizar as desigualdades étnicos raciais, o racismo, o preconceito e as disparidades raciais presentes na estrutura social.

Palavras-chaves: Formação de Professores. Prática Pedagógica. Antirracismo.

ABSTRACT

MARTINS, Adriana Mello Almeida. AN ANTI-RACIST TEACHING PRACTICE. 2022. 117f. Dissertation (Master in Science and Mathematics Teaching) – Postgraduate Program in Science and Mathematics Teaching, Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2022.

The present study entitled “An anti-racist teaching practice, assisted by project-based learning”, aims to problematize the incidence of anti-racist teaching practices in the school environment. The question that guided this research was: What is the incidence of anti-racist pedagogical practices in the school setting? In general, male and female teachers, did not have in their initial training, disciplines that dealt integrally with Afro-Brazilian history and culture, in addition to being unaware of Law 10.639/03, which underlies such content, they do not know how to include the anti-racist theme, in your planning. Teachers and managers usually address the discussion of racism, prejudice and racial discrimination only in the months of May, through the commemorative dates of the “Abolition of Slavery” and, in November, “in honor of Black Consciousness”. Sometimes, ‘when and if it happens’ some racist fact and/or situation that arouses such a discussion. The research context focused on two municipal schools in the city of Bagé RS, one João Thiago do Patrocínio Municipal Elementary School and the other Dr Antenor Gonçalves Pereira - Geteco Cívico Militar School, where four teachers who teach the discipline were interviewed. of Sciences. For the purposes of this study, PBL (Project-Based Learning) was considered as one of the typologies of Active Methodologies, which can help in anti-racist practice, when considering collaboration, reflection and problematization actions. From the methodological point of view, a qualitative approach was used, as an intervention method, action research, and as analysis of the collected data the Textual Discursive Analysis (ATD). In this research, some theoretical references were used, such as: Pahin (2015), Gomes (2018), Freire (1995), Hooks (2005), Ribeiro (2019), Evaristo (2015), Munanga (2020), Honeth (1997), Almeida (2019), Kilomba (2019), and others, who served to think, support and inspire the dissertation in question. The set of data analyzed made it possible to identify that anti-racist pedagogical practices are not carried out by the interviewed teachers. They seem to naturally accept the silencing on the topic of racism... they are not familiar with Project-Based Learning (PBL) and studies on Active Methodologies. They argue that they feel unprepared to include discussions about Anti-racism in their daily practices. The results allow us to conclude that the Training of Anti-Racist Teachers is fundamental, as an attempt to minimize ethnic-racial inequalities, racism, prejudice and racial disparities present in the social structure.

Keywords: Teacher Training. Active Methodologies. Antiracism.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Desigualdades 1	34
Tabela 2 – Desigualdades 2	35
Tabela 3 – Unitarização e categorização das questões construídas	79
Tabela 4 – Unitarização e categorização (continuação)	80
Tabela 5 – Unitarização e categorização (continuação)	81
Tabela 6 – Unitarização e categorização (conclusão)	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Os colaboradores da Pesquisa	75
Quadro 2 - Questões aplicadas aos professores	76
Quadro 3 - Unitarização	77
Quadro 4 - Categorização	78
Quadro 5 - Com código e Significado	78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escritoras e professoras negras e antirracistas 1	23
Figura 2 - Escritoras e professoras negras e antirracistas 2	23
Figura 3 - Antirracismo, raça e ciência.	52
Figura 4 - Escola Municipal Cívico Militar de Ensino	73
Figura 5 - Escola Municipal Dr. João Tiago do Patrocínio	74
Figura 6 - Template no espaço do projeto da UFPel	100
Figura 7 - Tópico 01 - Proposto pelo curso	101
Figura 8 - Atividade proposta pelo curso	101
Figura 9 - Tópico 03 - Aprendizagem Baseada em Projetos - ABP	101
Figura 10 - Tópico 04 - Formação de Professores	102

LISTA DE ABREVIATURAS

ATD - Análise Discursiva Textual

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais

E-Book – Livro Eletrônico

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PBL - Aprendizagem Baseada em Problemas

RSL - Revisão Sistemática de Literatura

UFPel - Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. VOZES DE MULHERES NEGRAS ANTIRRACISTAS	18
2.1. MULHERES NEGRAS ANTIRRACISTAS	21
2.2. NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS PROFESSORAS E PROTAGONISTAS DE SUA HISTÓRIA	23
3. JUSTIFICATIVA	28
3.1 OBJETIVOS	31
3.1.1. OBJETIVO GERAL	31
3.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	31
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	33
4.1 ANTIRRACISMO	43
4.2 PAPEL DA EDUCAÇÃO E O ANTIRRACISMO	45
4.3 RACISMO ESTRUTURAL	48
4.4 RAÇA - O QUE É RAÇA?	50
4.5 O RACISMO NO BRASIL COMO CIÊNCIA	51
4.6 A ESCRAVIDÃO NO BRASIL E A ESCOLARIZAÇÃO	53
5. RESISTÊNCIA DE PROFESSORAS NO RIO GRANDE DO SUL	56
5.1 IDENTIDADE, RECONHECIMENTO E ANTIRRACISMO COM A BASE DE AXEL HONNETH	59
5.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES - ASSENTES SILÊNCIOS	62
6. PERCURSO METODOLÓGICO	69
6.1 CONTEXTO DA PESQUISA	72
6.2 O CAMINHO DO PENSAMENTO	74
6.3. PRODUÇÃO EDUCACIONAL- CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ANTIRRACISTAS	84
6.4 PRODUÇÃO EDUCACIONAL- CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ANTIRRACISTAS	100
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	117

1. INTRODUÇÃO

Ao buscar, em minhas memórias, recordações cotidianas, lembro-me com saudosismo, ou não, dos tempos de escola, afinal, foram pelo menos onze anos de Educação Básica como aluna. Ainda hoje, todos os dias, continuo na Educação Básica, porém, agora, como professora. É como professora que percebo a necessidade de dar voz a tais lembranças que a pigmentação da pele, apesar de ser só uma cor, um tom, pode esconder e abafar. Refiro-me, em especial, ao modo como as pessoas que frequentam a escola participam na composição das vozes e dos silêncios que ecoam das relações, em particular, as oriundas das práticas de erradicação do racismo. A escola é, sim, um segmento importante na estrutura social. A prerrogativa de formar cidadãos, cujas atitudes de todos proporcionem um ambiente de respeito e valorização ao outro, não pode ser do interesse de alguns poucos. Reconhecer a escola como mais um dos lugares onde o preconceito é desenvolvido e alimentado, alinhado ao pensamento de Ferreira e Camargo (2012), é também considerá-la como um lugar em que é possível construir uma sociedade menos desigual e, em consonância a essa proposição, valorizar a diversidade cultural e étnico-racial.

A temática proposta por esta dissertação pretende pensar a escola e o antirracismo como um modo de não naturalizar o inaceitável! O racismo não pode ser atribuído e aceito socialmente por nenhuma instituição, o que dirá uma instituição de Educação. Contudo é um desafio fazer resistência a esses acomodamentos, que resultam de respostas ausentes e/ou de respostas constitutivas de práticas discriminatórias. Mas a constância, nesse combate, é imprescindível.

Não é o suficiente garantir que a realização das festividades, decorrentes da Lei 10639/03, que inclui, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira ou a comemoração da Consciência Negra e o 13 de maio (data comemorativa da abolição da escravatura, no Brasil), no calendário escolar, resumam-se a uma obrigatoriedade, que tende, em alguns casos, a gerar ainda mais naturalizações, tornando a lei ineficaz (MACÊDO, 2016).

Abordar, no ambiente escolar, que a exclusão social, o racismo e a desigualdade racial, ainda hoje, continuam veladas na sociedade, é uma atribuição de todos que coexistem nesse espaço. Incentivar, desenvolver, provocar os respectivos integrantes (docentes, estudantes, equipe técnica) a experimentar mudanças de

concepção, de atitudes e, conseqüentemente, ações antirracistas é papel da escola. Esta dissertação pretende, além de uma problematização, uma intervenção na realidade educacional, na mesma direção, favorecendo a interação entre os diversos atores e valorizando, assim, a construção coletiva de conhecimento para a superação de práticas de racismo. O pensador e professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, António Nóvoa (1996), argumenta que a formação docente não é como um acúmulo de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas, sim, se efetiva por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

Ao abordar sobre a Formação Docente Antirracista a Prof^a Dr^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005), gaúcha de Porto Alegre, defende que para ensinar as Africanidades Brasileiras é preciso, antes de tudo, compreender que não estamos falando tão somente de uma disciplina curricular específica, mas sim de um campo de estudos caracterizado pela inter-relação de diferentes áreas de conhecimento, que toma como perspectiva a cultura e a história dos povos africanos e seus descendentes. Essa perspectiva associa valores civilizatórios que, por vezes, conflitam com os cultuados em ambientes acadêmicos e escolares, como o individualismo, a competitividade, a hierarquia de saberes, a meritocracia e a centralidade na escrita. É preciso contemplar tanto a dimensão processual de aquisição de um conjunto de conhecimentos quanto a formação de uma atitude respeitosa de reconhecimento e contribuição dos afro-brasileiros na sociedade brasileira (SILVA, 2005). Por isso, reforça-se a dimensão relacional do ensino da história afro-brasileira no Ensino Fundamental.

Considera-se que a educação antirracista, através da integração dos ambientes de aprendizagens das escolas, universidades e outros processos educativos, contribuirá com a formação de uma sociedade que deixará de lado uma política de culpa racial e se voltará para a responsabilidade em combater o racismo (GLASS, 2012).

A percepção das marcas das constituições subjetivas raciais registradas historicamente pode contribuir para um engajamento mais profundo nas lutas e enfrentamentos de injustiças e irresponsabilidade social. Ao optar por uma ação pedagógica antirracista, necessita-se disposição atitudinal para combater seus próprios preconceitos e formas acomodadas de promover visões uniformes a respeito de pessoas e comunidades negras. Tal disposição encaminha para o reconhecimento

de outros projetos de civilização e de humanidade, fundamentados em vivências partilhadas na diáspora afro-brasileira¹, capazes de ultrapassar o enlace que cataloga ou estereotipa práticas culturais inseridas no cotidiano da sociedade brasileira.

A revista *Retratos do IBGE* (IBGE, 2017) afirma que as estatísticas de cor ou raça, produzidas pelo IBGE, mostram que o Brasil ainda está muito longe de se tornar uma democracia racial. A exclusão escolar é base para a exclusão social de sujeitos negros, afirmação que tem veracidade quando se percebe que a população negra é protagonista dos dados estatísticos negativos. A exclusão dos negros do processo de escolarização vem sendo construída ao longo da história da educação. Falar sobre a desigualdade do Brasil é falar de sua própria essência. Grande parte da população brasileira é formada por negros. Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas), em 2019, 54% da população brasileira era representada por negros e pardos. Dessa parcela, 31,7% são pobres. Para Henriques (2001 apud PASSOS, 2010), essa parcela apresenta-se como a população mais vulnerável ao acesso à escolarização de qualidade:

A escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8/4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos. Apesar da escolaridade de brancos e negros crescer de forma contínua ao longo do século, a diferença de 2,3 anos de estudos entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens. E, de forma assustadoramente natural, 2,3 anos é a diferença entre os avós desses jovens. Além de elevado o padrão de discriminação racial expresso pelo diferencial na escolaridade entre brancos e negros, mantém-se perversamente estável entre as gerações. (HENRIQUES, 2001 apud PASSOS, 2010, p. 26).

Esses dados vêm confirmar a desigualdade que há na escolarização entre brancos e negros. O brasileiro branco, em maior parte, consegue terminar e prosseguir com seus estudos, ou está a frente quando comparado em relação a escolaridade do negro e pardo.

A trajetória do povo negro no processo de escolarização nos permite enxergar o desenvolvimento educacional dessas pessoas, e essa diferenciação entre alunos brancos e alunos negros, que é nítida, traz consigo realidades duras para essa

¹ Diáspora Africana: pode ser entendida como um **conceito** com múltiplos significados. Em termos gerais o termo **diáspora** tem designado a dispersão forçada do povo africano pelo mundo atlântico especialmente no hemisfério ocidental. (SILVÉRIO, 1992)

população. Tal singularização no acesso e na permanência, para Abramowicz e Oliveira (2006), apresenta as maiores taxas de evasão e repetência:

O rendimento e a permanência escolar da criança negra acaba sendo condicionado por processos intraescolares, pois mesmo quando o nível socioeconômico das famílias são equivalentes, ainda assim os negros, muitas vezes, apresentam uma trajetória escolar diferenciada no sentido de frustrante e excludente. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2006, p. 45).

Os negros e pardos ainda sofrem na escola, pois sua posição é abordada, boa parte das vezes, como inferior ao branco. Desta forma deixam de frequentar e evadem, por se sentirem excluídos, sem reconhecimento, e sem a valorização da cultura afro-brasileira.

Esta dissertação traz ao debate e problematiza a Prática Docente Antirracista, quase inexistente no cenário escolar. Conjuntamente, este estudo insere-se no campo da Formação de Professores, com o intuito de repensar práticas pedagógicas como uma forma de auxiliar os professores, contribuindo, assim, para uma valorização e integridade de um fazer docente que problematize o racismo.

Em questão, a Produção Educacional desta pesquisa foi construída pensando em relação aos professores de Ciências, ou de qualquer outra disciplina ou modalidade de ensino, que se sentem despreparados para uma problematização e reflexão sobre o Antirracismo no ambiente escolar. Em consonância a esta exposição, abre-se uma questão de pesquisa: Qual a incidência das práticas pedagógicas antirracistas no cenário escolar? Para responder essa questão se fez necessário problematizar quais as práticas docentes antirracistas cumprem-se no ambiente escolar, bem como caracterizar os conceitos de raça, perceber a relação constitutiva entre Ciência e racismo. Assim, examinou-se a existência, ou não, de quais práticas pedagógicas antirracistas são desenvolvidas/priorizadas no ambiente escolar, em particular nas aulas de Ciências.

O aprofundamento sobre a temática do Antirracismo, bem como sobre a Formação Docente, organizou-se a partir das leituras e contribuições dos autores: Silvio Almeida (2019), Grada Kilomba (2019), Djamila Ribeiro (2019), Conceição Evaristo (2005), bell hooks² (2004), Abdias Nascimento (2010), Kabengele Munanga

² Nesta dissertação o nome de bell hooks é empregado em letra minúscula em respeito à prática que surgiu a partir de uma postura da própria autora que criou esse nome em homenagem à sua avó e o emprega em letra minúscula como um posicionamento político que busca romper com as convenções linguísticas e acadêmicas, dando enfoque ao seu trabalho e não à sua pessoa.

(2004), Angela Davis (2020), Lélia Gonzalez (1983), Nilma Lino (2012), Regina Pahin Pinto (1992), Cida Bento (1998), Florestan Fernandes (1998), Vera Maria Ferrão Candau (2016), Gatti (2000), Nóvoa (1996), Alex Honneth (1997) e outros. Estas referências também serviram para embasar a proposta metodológica desta dissertação, que desenvolveu-se a partir de uma intervenção através da Pesquisa Ação e de uma Análise Textual Discursiva. Os dados coletados aconteceram a partir de entrevistas com quatro professores que lecionam Ciências, em duas Escolas Públicas do Ensino Fundamental, da cidade de Bagé/RS.

Ao finalizarmos o estudo de pesquisa, produziu-se um Curso de Formação, com o olhar direcionado aos docentes das Instituições de Educação em todos os níveis. Problematicar e intervir pode favorecer a construção coletiva de conhecimento para a superação de práticas de racismo. Um curso de formação docente racialmente crítico e antirracista poderá encorajar-nos a construção de um currículo direcionado as diferentes culturas.

Nilma Lino Gomes (1997) reafirma que é preciso denunciar o racismo sempre: “o amadurecimento da militância negra”, é também, “apresentar propostas, construir práticas alternativas, realizar pesquisas”, bem como, “investir na formação de professores na luta contra o racismo e contra a discriminação racial na escola brasileira”. Desta forma, apresentou-se esta dissertação, que reverberou “vozes” que foram ouvidas e não “silenciadas”.

2. VOZES DE MULHERES NEGRAS ANTIRRACISTAS

Vozes-mulheres

*A voz da minha bisavó ecoou criança nos porões do navio.
Ecoou lamentos de uma infância perdida.
A voz de minha avó ecoou obediência aos brancos-donos de tudo.
A voz de minha mãe ecoou baixinho revolta no fundo das cozinhas alheias debaixo das trouxas roupas sujas
dos brancos pelo caminho empoeirado rumo à favela.
A minha voz ainda ecoa versos perplexos com rimas de sangue e fome.
A voz de minha filha recorre todas as nossas vozes recolhe em si as vozes mudas caladas engasgadas nas
gargantas.
A voz de minha filha recolhe em si a fala e o ato.
O ontem - o hoje - o agora.
Na voz de minha filha
Se fará ouvir a ressonância "o eco" da vida-liberdade.
(Conceição Evaristo, in *Poemas da recordação e outros movimentos*, 2008).*

As vozes que ecoam ultrapassam o tempo, pois o preconceito, a desigualdade racial e o racismo são nítidos no contexto escolar. Aqui escuto minha voz, que ecoa numa narrativa da trajetória educacional que me constitui. Dar voz a um silêncio, conforme hooks (2019) é, para o reprimido, o colonizado, e para aqueles silenciados, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. Este ato de fala, de erguer a voz, não é um mero gesto de palavras vazias... é sim uma expressão de transição de objeto para sujeito. Atualizar uma voz de preconceito e dor pode libertar.

Assim, relacionado a um lugar de voz, primeiramente, lembro-me da escola, das professoras dos primeiros anos, das professoras montando filas, dividindo meninas e meninos, para levar à biblioteca da escola, e, quando todos se acomodavam nas mesinhas, revivo que poucos colegas queriam sentar-se ao meu lado. Descobri que a cor da minha pele era negra na escola, pois meus colegas me apelidavam com palavras que desfaziam da minha cor e riam dos penteados que minha mãe fazia.

Em corroboração, Djamilla Ribeiro (2019) salienta:

...o início da vida escolar foi, para mim, o divisor de águas, por volta dos seis anos entendi que ser negra era um problema para a sociedade... Nguinha

do cabelo duro, neguinha feia foram alguns dos xingamentos que comecei a escutar, ser a diferente, que quer dizer não branca - passou a ser apontado como um defeito. (RIBEIRO, 2019, p 23).

Recordo-me de um sentimento de vergonha dos meus cabelos... na adolescência minha mãe me levou ao salão de beleza, para cortá-los bem curtos. Minha autoestima, como menina e negra, não existia, muitas vezes fiz trabalhos em sala de aula sozinha, pois alunos da minha cor eram poucos em sala de aula. Comecei a ter problemas de autoestima, fiquei mais introspectiva e acabrunhada. No Ensino Médio fiz Magistério e, novamente, me deparei com o preconceito nos estágios obrigatórios, pois tinham alunos que não gostavam de estagiárias negras. Eles não deixavam seus cadernos serem corrigidos por essas professorandas, falavam mal, atiravam bolinhas de papel e, além disso, os pais faziam queixas dessas professoras negras para as supervisoras. Foi nesse contexto que eu e minhas colegas, como bem diz Djamilla Ribeiro (2019), não nos descobrimos negras, mas fomos acusadas de sê-lo. Contudo, não desisti, em seguida que me formei fiz concurso para o Ensino Fundamental, na época, séries iniciais. Enquanto não era chamada no concurso, após a aprovação, procurei vários empregos para me sustentar e entrar na faculdade, fazia cursos, mas nunca consegui trabalho em lojas, escritórios e mercados pela uniformidade no modo dos outros olharem/acusarem a minha cor. Em uma dessas situações fui a uma loja, pois estavam selecionando vendedoras, eu era a única negra e o dono da loja, ao me chamar, perguntou-me: Qual é a tua diferença em relação as outras mulheres que estão fazendo parte da entrevista? Tens o perfil das vendedoras desta loja?

Neste momento, como em várias situações da minha vida abaixei a cabeça e fui embora, senti-me inferior... outra vez. Trabalhei então de doméstica, babá, limpei muito pátio, empregos que ninguém me perguntava se eu tinha o perfil, até debochavam quando eu parava para ler e estudar, pois estava pagando a graduação com aquele dinheiro e sustentando minha família. Kilomba (2019) defende que descrever a própria história, não ser descrita por outrem, emerge como um ato político. Assim, retomo reflexivamente, nesta escrita, partes da minha trajetória. Relembro quando fui chamada no concurso para professora, na Zona Rural, e somente após quatro anos e meio fui para a zona urbana, na qual trabalhei como supervisora escolar. Diga-se que esse emprego consegui com muito estudo e esforço! Nesta escola, convivi com algumas colegas professoras que demonstravam, diariamente, através

de situações discriminatórias, que não aceitavam ter uma supervisora/superior negra. Não aceitavam minhas ideias e criticavam, a todo momento, todo e qualquer encaminhamento pedagógico apresentado por mim. Ao acabar a graduação, iniciei uma especialização, prestei concurso para Língua Portuguesa e passei em primeiro lugar. Nesta caminhada como professora, recebi uma proposta para ser diretora de uma Escola Municipal de Educação Infantil, a primeira diretora negra na Educação Infantil de minha cidade. Novamente enfrentei muitos desafios... a maioria deles ancorados na cor da pele. A relação entre negro e seu valor, pode ser percebida na escrita de Grada Kilomba (2019), no desenvolvimento analítico de narrativas autobiográficas, a partir do sentido de excelência:

Ela é negra, mas inteligente. O mas é o elemento dissociativo. Ela desvincula a inteligência da negritude, tornando-as categorias que se contradizem. Para corrigir tal dissociação massiva, nós, geralmente nos vemos forçadas/os a associar ambas as categorias à excelência, forçadas/os a prover uma performance excelente de nós mesmas/os, uma performance excelente da negritude (KILOMBA, 2019, p. 176).

Nesta realidade de discriminação racial, já tiveram pais de estudantes que perguntavam, para mim: Onde está a diretora? Avós que não acreditavam que a diretora era uma negra, colegas professoras que não se mantiveram trabalhando na escola porque não aceitavam ordens de uma gestora negra. Situações que ainda hoje enfrento, pois estou ainda no cargo, hoje, além de diretora, sou professora de Língua Portuguesa e orientadora de Trabalhos de Conclusão na área de Administração e Gestão Imobiliária, em uma Escola Municipal Técnica da cidade de Bagé/RS.

A discriminação e o preconceito nunca me fizeram desistir dos meus sonhos, dos meus planos de estudar e construir um presente e um futuro dignos. A universidade provoca e instiga, de forma mais profunda do que a escola. Todavia, eu ainda não havia alcançado a dimensão étnico-racial. Nilma Lino Gomes (2003), que desenvolve estudos na área de Formação de Professores e Antirracismo, salienta que:

[...] o processo de construção da identidade negra é muito mais complexo, instável e plural. Apesar das marcas negativas deixadas pelas experiências de discriminação, o negro se reconstrói positivamente. É claro que esse processo não se dá no isolamento e varia de pessoa para pessoa. Existem diferentes espaços e agentes que interferem no processo de rejeição/aceitação/ ressignificação do ser negro (GOMES, 2003, p. 178).

Depois de alguns anos, voltei a ser aluna, no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, na Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). A dissertação que defendo compreende um olhar de professora, mulher e negra que propõe investigar a incidência de práticas pedagógicas antirracistas no ambiente escolar. Agrada-me a ideia de desenvolver um trabalho na instituição escolar, que erradique estas ações racistas. Juntamente com o auxílio dos estudantes, e colegas professores, vejo, dia a dia, que a educação é essencial, enquanto elemento indispensável para qualquer mudança, de modo que, sem uma educação efetivamente antirracista, parece não ser possível pensarmos em uma sociedade igualitária.

Kabengele Munanga (1998), antropólogo que problematiza questões étnico-raciais, entende que somente a educação é capaz de desconstruir os monstros que criamos ao longo das interações racistas que nos acontecem. Tão somente é possível construir novos indivíduos, que valorizem e convivam com as diferenças. Assim, nesta perspectiva, pensei em mim como parte da representatividade negra e feminina, que inúmeras vezes vivenciou estas situações, na escola e na sociedade. Baseada em narrativas da minha biografia, e estudos correlacionados, desejo mudar este contexto, pois sou protagonista da minha vida.

2.1. MULHERES NEGRAS ANTIRRACISTAS

O papel da mulher na sociedade, historicamente, já é inferior; negra, então, a mulher não tem voz, a mulher é dona de casa, a mulher cuida dos filhos, se a mulher trabalha recebe um salário inferior ao do homem; na atualidade, a maioria das mulheres estão trabalhando para ajudar a sustentar sua família, muitas mães solas, mas ainda, por ser mulher, existe um preconceito dentro da sociedade, como expõe Jurema Werneck (2010, p 10): “as mulheres negras não existem”. Ou, falando de outra forma: as mulheres negras, como sujeitos identitários e políticos, são resultado de uma articulação de heterogeneidades, resultante de demandas históricas, políticas, culturais, de enfrentamento das condições adversas estabelecidas pela dominação ocidental eurocêntrica ao longo dos séculos de escravidão, expropriação colonial e da modernidade racializada e racista em que vivemos. Conforme Grada Kilomba (2020), que fala sobre a máscara do silenciamento, tal máscara foi uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu, por mais de

trezentos anos. E, ainda hoje, de modo figurado, continua a mulher sendo silenciada veladamente.

Historicamente, a mulher negra vem lutando pela equidade, pelo respeito e pela erradicação do preconceito. O tão citado sexo frágil, neste contexto, resiste a partir de organizações de mulheres negras em diferentes regiões do país, com a realização de encontros nacionais de mulheres negras. Segundo bell hooks (1995), professora, teórica feminista, artista e ativista antirracista, as intelectuais negras, no contexto dos Estados Unidos, aparecem geralmente como corpo-trabalho e/ou como corpo-sexo. Seus respectivos estudos revelam a objetificação dos corpos que se opõem à práxis de intelectuais negras, que confrontam estas representações – lembremos que o intelectual muitas vezes é representado como mente sem corpo. Para Toni Morrison (2016), mulher negra escritora, editora e professora, a pele que não é branca tem sido um parâmetro de diferenciação constante, assim como a riqueza, a classe e o gênero. A cor da pele e o gênero diferencia sujeitos, que são discriminados, classificando a superioridade e a inferioridade que constituem esses seres. Em uma sociedade machista, na qual a mulher ainda é vista como menos capaz que o homem, Djamilla Ribeiro (2020) questiona como, afinal, é possível enfrentar um monstro tão grande? No entanto, não devemos nos intimidar, diz ela. Percebe-se que a prática antirracista é urgente e dá-se nas atitudes mais cotidianas. Atitudes estas que quando respeitadas e estruturadas em prol do término do pensamento racista, confirmam relações minimamente humanas e solidárias. É a nossa fala, a nossa voz e a nossa escrita que servem para mostrar que as mulheres negras lutam diariamente contra as injustiças, em relação à raça e ao gênero.

Segundo a professora, escritora e ativista, Conceição Evaristo (2020), a nossa escrevivência não é para fazer dormir os donos de engenhos, os colonizadores preconceituosos, e sim, para acordá-los de seus sonhos injustos.

Temos uma história, uma vivência que precisa ser respeitada. É indispensável falar de *nós* porque o tempo sempre nos deixou atrás das cortinas, camuflando-nos geralmente em serviços domésticos. Esmeralda Ribeiro (2020, p. 59), jornalista e escritora brasileira de ascendência africana, atualiza “um tempo de mudanças, de práticas antirracistas, que valorizem o que foi e o que é o negro, sua importância, sua essência, sua vivência”. Agora, o tempo é outro. É desse tempo que vou falar.

2.2. NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS PROFESSORAS E PROTAGONISTAS DE SUA HISTÓRIA

Quando se versa sobre mulheres negras protagonistas de sua história, essas mulheres possuem vários papéis e profissões, como: escritoras, ativistas, feministas, professoras e outros tantos. Através de busca em bases teóricas, foi resgatada a história de três estudiosas antirracistas, que também desempenham ou desempenharam o papel de professora, abaixo estão elas, bell hooks, Conceição Evaristo e Nilma Lino Gomes, com suas imagens e uma pequena biografia, todas elas compuseram, com suas “vozes”, esta dissertação.

Figura 1 - Escritoras e professoras negras e antirracistas 1



Figura 2 - Escritoras e professoras negras e antirracistas 2

bell hooks	Conceição Evaristo	Nilma Lino Gomes
Pensadora, professora, escritora e ativista negra norte-americana de grande importância, principalmente para o movimento antirracista e feminista.	Trabalhou como professora da rede pública de ensino da capital fluminense. É Mestre em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro, com a dissertação <i>Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade</i> (1996), e Doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense, com a tese <i>Poemas malungos, cânticos irmãos</i> (2011), na qual estuda as obras poéticas dos afro-brasileiros Nei Lopes e Edimilson de Almeida Pereira em confronto com a do angolano Agostinho Neto.	Professora titular emérita da Faculdade de Educação da UFMG. Foi Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR - (2015) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016)

Fonte: A autora, 2022.

E deslizantes são as tantas águas E águas, as deslizantes, são tantas Que nas bordas da áspera rocha, Encontro um escorregadio limo-caminho. Tenho passagem [...] Sigo os passos, passo a passo E fundo outro caminho. (Conceição Evaristo, 2017, p. 101).

Ao entrelaçar os des/caminhos da docência e da vida acadêmica escorrego em águas deslizantes procurando novas passagens, através desta pesquisa. Nesse movimento, que aqui descrevo tomando a metáfora de Conceição Evaristo (2017), nasceram escritivências fundadas na minha experiência como mulher, negra, professora, pesquisadora em formação, que atravessaram todo percurso investigativo, ao deslizar a procura de caminhos teórico-metodológicos que rasuram as hegemonias acadêmicas através da pesquisa e da escrita que a comunica. Esse olhar me conduziu à Conceição Evaristo, ao pensar a escritivência como inspiração para esta escrita, onde minhas experiências como pesquisadora professora do lócus investigado, entrelaçam-se às experiências dos/as colaboradores/as e conduzem a uma escrita-vida, impregnada dos sentidos de quem, ao mesmo tempo em que pesquisa, está implicada nesta realidade, afetada pelas dores e sabores do cotidiano escolar.

Para hooks (2017, p. 122), “a experiência pode ser um meio de conhecimento e pode informar o modo como sabemos o que sabemos”. Neste trabalho, as experiências dos/as professores/as, em contexto formativo, são tomadas como caminhos, para compreender e narrar seus modos de fazer e habitar a docência, num movimento (auto) formativo que possibilita tecer novas formas de pensar suas práticas pedagógicas.

Nesta perspectiva, a narrativa autobiográfica é uma escrita, realizada por um *eu* que constitui um fundamento ético, político e epistemológico, em relação à historicidade de quem escreve. A descrição do movimento, expresso no conceito de Sankofa³, que significa retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro, permite-nos olhar para trás para descrever uma vida de lutas, trajetórias que deixaram marcas, que somente o tempo, e a reescrita desta narrativa, irão mostrar o quanto importante é ter uma história, de superação, onde sou a protagonista. Como expõe Grada Kilomba (2019),

³ “Sankofa – representado por um pássaro que volta a cabeça à cauda –faz parte do conjunto de ideogramas africanos chamados adinkra.” (NASCIMENTO, 2016, p.20).

[...] forma de transformar, pois eu não sou a “Outra”, mas sim eu própria. Não sou objeto, mas o sujeito. Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrito. Escrever, portanto, emerge como um ato político [...] o ato da escrita como um ato de tornar-se. (KILOMBA, 2019, p. 27- 28).

Um ato de tornar-se dona de si, de sua própria história, onde somente quem pode, e deve, mudar a história, é aquela mulher negra, cheia de marcas de lutas contra o preconceito social e de gênero. Como destaca bell hooks (2019):

É por isso que penso ser importante mulheres negras no ensino superior escreverem e falarem sobre nossas experiências sobre estratégias de sobrevivência [...]. Ler essas histórias me ajudou a me sentir menos sozinha. Eu escrevi este ensaio por causa das conversas que tive com pós-graduandas negras, que estão em desespero, frustradas, com medo de que as experiências que estão tendo sejam únicas. Quero que elas saibam que não estão sozinhas, que os problemas que surgem e os obstáculos criados pelo racismo e pelo machismo são reais— realmente machucam —, mas não são insuperáveis. Talvez estas palavras tragam consolo, aumentem a coragem delas e renovem seu espírito. (HOOKS, 2019, p.136-37)

Desse modo, a escrita da narrativa autobiográfica permite ter um olhar para o passado a partir de uma perspectiva diferente, e usar esse conhecimento como um meio de “autocrescimento e mudança de uma forma prática”. (HOOKS, 2019, p. 322). Mudanças que, quando realizadas ao longo de um caminho, mesmo que este seja árduo, uma vez que reverberam uma realidade na qual o negro é desprivilegiado e inferiorizado, a luta precisa ser diária. na perspectiva de hooks (2019):

Aqueles de nós que viemos de classes desprivilegiadas, que éramos negros, só éramos capazes de cursar a faculdade porque desafiávamos duramente aqueles que tentaram nos fazer acreditar que éramos espertos, mas não “espertos o suficiente”; [...] Estudantes brancos não estavam vivendo diariamente num mundo fora do campus onde também tinham que enfrentar a degradação, a humilhação. Para eles, tolerar formas de exploração e dominação na pós-graduação não evocava imagens de uma vida inteira de abuso. Eles podiam suportar certas formas de dominação e abuso, aceitando isso como um processo de iniciação que acabaria quando se tornassem a pessoa no poder. De certa forma, consideravam a pós-graduação e suas muitas humilhações como um jogo, e se submetiam a jogar o papel de subordinado. Eu e muitos outros estudantes, especialmente estudantes não brancos de origens não privilegiadas éramos incapazes de aceitar e jogar esse “jogo” (HOOKS, 2019, p. 131-132).

Realidades e vivências que contam o “porquê” de cada um, existir e seguir escrevendo sua história, o significado onde se questiona, por que estou aqui? Devo seguir? Ou devo desistir? Por minha cor, pela pigmentação da minha pele, pela confiança que não é depositada em mim, por causa de um preconceito que me diferencia dos brancos, ou por que sou mulher? O meu conhecimento, o que foi

adquirido durante uma vida, só vem ao encontro a somar a um percurso de onde a mudança é possível, Grada Kilomba nos fala sobre o conhecimento como estrutura de poder, e explica isso contando um exercício que faz com suas turmas de seminário todo o início de semestre, fazendo perguntas simples sobre questões relacionadas à negritude.

Todo o semestre, logo no primeiro dia do meu seminário, faço algumas perguntas à turma, para lhes oferecer uma noção de como o conhecimento e o poder racial se entrelaçam. [...] Não surpreende que a maioria das/os estudantes brancas/os na sala seja incapaz de responder às perguntas, enquanto estudantes negras/os respondem corretamente à maioria delas. De repente aquelas/es que em geral, não são vistas/os tornam-se visíveis, enquanto aquelas/es sempre vistas/os tornam-se invisíveis. [...] Esse exercício nos permite visualizar e compreender como noções de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligadas ao poder e à autoridade racial. Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não o é? Qual conhecimento está fazendo parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento? Quem é reconhecido/o como alguém que possui conhecimento? E quem não o é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens? (KILOMBA, 2019, p. 49-50).

Falar sobre a historicidade relacionada à raça negra com os alunos, para Kilomba (2019), intimida aqueles que se sentem inferiorizados, sujeitos etiquetados historicamente como pessoas que não possuem voz, personagens que preferem não demonstrar sua independização, pois foram criados por uma sociedade que prefere aquele que consente, do que aquele que expõe suas ideias, e luta por suas convicções.

Quando encorajo os estudantes a falar, digo para eles imaginarem o que deve significar viver numa cultura em que, para falar, corre-se o risco de punição brutal – encarceramento, tortura, morte. Peço a eles que pensem o que significa a falta de coragem de falar numa cultura em que falar acarreta poucas consequências – se houver alguma. Será que o medo deles pode ser compreendido somente como timidez, ou é uma expressão de restrições socialmente construídas, profundamente enraizadas, contra a fala numa cultura de dominação, um medo de possuir suas palavras, de tomar uma posição? (HOOKS, 2019, p. 54).

A voz não poderá ser silenciada, a nossa expressão tem uma força, em todos os contextos, sociais, culturais, no espaço educacional. Como diz hooks (2019):

Fazer a transição do silêncio à fala é, para o oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. Esse ato de fala, de 'erguer a voz' não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito – a voz liberta (HOOKS, 2019, p. 38-39).

Em uma narrativa autobiográfica, a escrita é a expressão maior da voz, é onde nos é permitido ir e vir de nossa história, podendo reescrever nosso futuro, com o conhecimento adquirido ao longo da trajetória. Quem escreve cada linha é o protagonista de sua história. O preconceito em relação à cor e gênero pode tentar silenciar a independização do sujeito, mas a luta pela equidade, respeito, não poderá deixar de ser escrita, linha a linha em nossa sociedade. Nesta perspectiva, justifica-se a presente pesquisa.

3. JUSTIFICATIVA

O preconceito racial constitui-se de marcas que estão registradas historicamente, e que ainda hoje são naturalizadas, na estrutura social e educacional. Culturalmente, o valor de uma raça classificada na Ciência, como raça verdadeira e pura, tende a assegurar que o racismo estrutural permaneça entre nós, de modo desprezível e hediondo. A diversidade racial, para Goldberg (2002), onde a raça branca é superior à raça negra, surge na consciência europeia, de forma mais explícita, no século XV. Denotando a cor de pele, o termo raça foi empregado, pela primeira vez, como forma de classificar os seres humanos, no ano de 1684, por um físico francês chamado François Bernies (MARTINS, 2005).

A raça classifica as pessoas, inferiorizando todos aqueles que não possuem a cor clara e branca, assim, nesse contexto, engendra-se o conceito de raça em termos biológicos, responsável pelo nascimento do racismo, segundo o qual, sobretudo negros, pardos e indígenas são considerados inferiores em relação aos brancos. Ainda hoje, a cor da pele negra, parda e/ou branca continua a ser relacionada com aspectos negativos/positivos, produzindo modos de olhar o mundo, modos de constituir-se como pessoa no campo político, econômico e social. Em especial, no cenário escolar, um lugar privilegiado para a reflexão, para a conscientização sobre a igualdade e o respeito a todos, o racismo, infelizmente parece ganhar visibilidade.

Conforme Ribeiro (2010) o racismo é:

Incompatível com a democracia, por este motivo, como instrumento de impulso para a prática do respeito, da justiça e equidade social, os direitos humanos precisam ser reconhecidos à eliminação de todas as formas de racismo existente, bem como outros dispositivos legais, como a Constituição, os códigos, a jurisprudência, os tratados e, de forma especial, a sociedade, que se movimenta atualmente em desfavor dessas práticas racistas e discriminatórias. (RIBEIRO, 2010, p. 45).

Observado como patologia social, o racismo estrutural, de acordo com Djamilla Ribeiro (2019) e Silvio Almeida (2020), deve ser combatido em todos os âmbitos, uma vez que envolve os sujeitos em todas as estruturas da sociedade, incluindo a estrutura educacional. De um lado, a escola, conforme Barbosa (2004), não tem se colocado à tarefa de apresentar alternativa, para superar o racismo no interior do seu próprio espaço, muito pelo contrário, tem se tornado um *locus* privilegiado de sua reprodução. Por outro lado, é nesse cotidiano escolar que está a chave para a construção de um

novo patamar de percepção e de respeito pelas diferenças de toda ordem. Ramos (2020), Nascimento (2019) e Moreira (2021) apontam que o caráter estrutural e sistêmico da desigualdade entre brancos e negros, na sociedade brasileira, é inquestionável. Ele persiste com a fragilidade de políticas públicas para o seu enfrentamento.

Contudo, se a escola é o espaço de reprodução das relações sociais, também pode ser o espaço de transformação. Basta que se coloque a tarefa de se pensar criticamente, uma sociedade de forma a estabelecer, uma mediação entre os homens, e o mundo em que o cerca, na perspectiva da não conformidade com o preconceito racial.

É minimamente desejável que a escola faça parte da construção de uma proposta antirracista de educação. Cavalleiro (2001) e Ferreira (2012) elencam oito aspectos que podem ser reconhecidos quando se fala em uma proposta de Educação Antirracista em favor da igualdade e da valorização das diferenças em sala de aula:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do 'eurocentrismo' dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de 'assuntos negros'.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Atualmente, as menções feitas em sala de aula sobre a história negra ainda se baseiam, meramente, na escravidão e em datas comemorativas. Tal abordagem parece não permitir a formação de pessoas críticas, capazes de perceber e refletir sobre o mundo que segrega. A escola, dentre suas diversas funções, é também um ambiente de reprodução de relações sociais. Assim tende a repetir desigualdades e reproduzir relações preconceituosas e racistas. A desigualdade social gerada a partir da falta de políticas públicas voltadas para oferecer oportunidades igualitárias, para a população negra e pobre, pode ser constatada através dos dados da evasão escolar.

Os jovens negros de 14 a 29 anos são maioria nas estatísticas de evasão escolar no Ensino Básico. Eles somam 71,7% dos alunos que abandonam os estudos⁴.

Daí a necessidade da criação de leis como o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010), de ações afirmativas, como a chamada Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de 2012), que reserva 50% das vagas em instituições de Ensino Superior vinculadas ao Ministério da Educação para alunos oriundos de escolas públicas. Apesar da lei 9.639/03, aprovada há alguns anos, segundo Gomes (2016), não é possível notar mudanças significativas, nas práticas pedagógicas, nos currículos escolares, nos planejamentos dos professores e nos discursos das instituições escolares. É uma lei que estipula metas, mas não determina prazos para o seu cumprimento, dando abertura para que as práticas racistas continuem se disseminando dentro do ambiente escolar. Não é nada fácil identificar propostas educativas sólidas, que façam referência nítida a questões voltadas para o âmbito das preocupações multiculturais. Em termos gerais, segundo Candau (2002), prevalece uma abordagem que não afeta o currículo a ponto de extirpar o racismo; que não promove processos de construção de identidades culturais, em que se fortaleça a autoestima e o autoconhecimento dos alunos, provenientes de grupos excluídos e discriminados.

Nesta perspectiva, segundo Silva (2008), algumas práticas pedagógicas, direcionadas ao antirracismo, favorecem ao professor, como mediador, um papel de formar cidadãos reflexivos e críticos, com a proposta de valorização de outras culturas. A mudança na prática pedagógica, de acordo com Gomes (2016), torna-se fundamental quando planejada de forma em que as vozes, o contexto e a colaboração dos alunos estejam presentes no planejamento cotidiano. Conforme Oliva (2012), as ações dos professores possuem um papel relevante para trabalhar as realidades de forma reflexiva, que não são aquelas apresentadas pelas abordagens dos conteúdos mínimos tão somente preestabelecidos. A escola é um espaço de grande relevância para a formação de nossas múltiplas identidades. De acordo com Campos (2011):

[...] uma mudança radical no papel do professor que deixa de ser o transmissor do saber e passa a ser um estimulador e parceiro do estudante na descoberta do conhecimento. O professor orienta a discussão de modo a abordar os objetivos previamente definidos a serem alcançados naquele problema e estimula o aprofundamento da discussão, facilita a dinâmica do

⁴ Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad/2019).

grupo e avalia o aluno do ponto de vista cognitivo e comportamental. (CAMPOS, 2011, p.122).

Desta forma, enfatiza-se uma Formação de Professores, como expõe Gomes (2012), que compreenda estratégias de enfrentamento ao despropósito do preconceito racial. É essencial que os professores se atentem para a necessidade de aprender a atuar numa educação libertadora e transformadora, como defende Freire (2008), que valorize todos os mundos e universos que existem dentro de uma sala de aula... é primordial começar a refletir sobre o que se faz, porque se faz e para quem se faz... é vital que pensemos numa educação para criticidade.

Estes são aspectos que tendem a favorecer uma prática pedagógica, na qual a valorização da diversidade étnico-racial, no cotidiano escolar, contribuirá para uma mudança de postura e para o fortalecimento de relações solidárias entre diferentes. Ensinar as crianças e aos adolescentes a reconhecerem o problema do racismo na sociedade brasileira, através de ações de autoconhecimento/conhecimento do outro, por exemplo, pode ser um modo de enfrentamento promissor. Campos (2011) sugere que procedimentos de ensino direcionados para envolver estudantes e professores em ações colaborativas poderão oportunizar cenários de transformação. O mundo escolar cujas práticas pedagógicas estão imbuídas das relações sociais, que marcam e organizam a sociedade brasileira, a exemplo da exclusão e da desigualdade social, apresenta um cotidiano impiedoso...

Como pesquisadora, interessa-me retratar esse cotidiano escolar, através das práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Ciências, do Ensino Fundamental. Para realização desta pesquisa, seguem alguns objetivos a serem problematizados ao longo do estudo.

3.1. OBJETIVOS

3.1.1. OBJETIVO GERAL

Problematizar a incidência de práticas docentes antirracistas no ambiente escolar.

3.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar nos conceitos de raça, a relação da Ciência com o racismo;

- Conhecer quais práticas pedagógicas antirracistas são desenvolvidas/priorizadas no ambiente escolar, em particular nas aulas de Ciências;
- Produzir um Curso de Formação, com a proposta direcionada a docentes de qualquer modalidade de ensino ou disciplina, com intuito de problematizar práticas antirracistas.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, serão apresentados os resultados obtidos em uma Revisão Sistemática de Literatura sobre Formação de Professores e Educação Antirracista. Revisões essas, originárias de artigos científicos e dissertações disponibilizados na base de dados Google Acadêmico, CAPES e Scielo. Ao contextualizar os estudos desenvolvidos, ou a produção de conhecimento relativa ao objeto de estudo, optou-se por realizar uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL). Verificou-se em estudos, em nível nacional, que existem trabalhos ligados ao tema da Formação de Professores, Racismo e Educação Antirracista, direcionados a incidências de práticas antirracistas no ambiente escolar.

Abaixo, estão discriminados os estudos, filtrados de acordo com a *string*⁵ de busca [Formação de Professores AND Educação Antirracista], onde os mesmos auxiliaram no embasamento teórico desta pesquisa.

T

⁵ *String* são as palavras-chave utilizadas no Parsifal, o software de revisão sistemática utilizado nesta pesquisa.

Tabela 1 – Desigualdades 1

Ano Publicação	Tipologia de estudo	Autor e Título do estudo	Universidade	Aspectos de relevância
2020	ANAIS DO VIII SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE A JUVENTUDE BRASILEIRA	Lúcia Isabel da Conceição Silva, Maria da Conceição Rosa Cabral, Michele Borges de Souza, Silvio Santiago Vieira O PROTAGONISMO E AS LUTAS DAS JUVENTUDES: DIVERSIDADES, DIREITOS E DEMOCRACIA	Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Pará – UFPA	Considerando que o Brasil foi o último país a abolir a escravidão, em 1888, existem marcas deste período colonial, até os dias atuais. Segundo Gomes (2005) o Brasil é um país com uma estrutura racista onde a cor da pele de uma pessoa é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, sua história, e sua trajetória.
2021	Pré-colóquio Internacional Paulo Freire	Anderson Fernandes de Alencar, Lucivânia Magalhães Patricio, Maria José Gomes Cavalcante, Marijane Alves Andrade Pimentel. Da Leitura de mundo a emancipação dos povos.	Universidade Federal de Pernambuco UFPE	Discussões relacionadas ao universo negro e ao racismo são recorrentes cada vez mais no espaço escolar, e atualmente o termo “colorismo” está entre os mais perguntados por estudantes negros/pretos. O conceito é usado para chamar a atenção para os diferentes níveis de preconceito e marginalização sofridos pela população negra, dependendo de quão mais afrodescendente é sua aparência.

Tabela 2 - Desigualdades 2

Ano Publicação	Tipologia de estudo	Autor e Título do estudo	Universidade	Aspectos de relevância
2019	Artigo	Cíntia Santos Diallo Claúdia Araújo de Lima ALGUÉM SABE? ALGUÉM VIU? QUAL O LUGAR DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE LICENCIATURA NA REGIÃO DO CENTRO-OESTE?	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal (UFMS/CPAN)	Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.
2022	Dissertação	Leila Ingrid Pereira dos Santos Garcia EDUCAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS: EXPERIÊNCIAS DO PIBID E PRP EM UMA ESCOLA MUNICIPAL SÃO FRANCISCO DO CONDE-BA	UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS LICENCIATURA EM PEDAGOGIA- UNILAB	No cenário escolar é fundamental pensar em uma formação docente com propostas pedagógicas educativas voltadas para a valorização da cultura étnica, que garanta o respeito à diversidade cultural, articuladas ao processo ensino-aprendizagem e que promovam a desconstrução de práticas preconceituosas, provocando mudanças, não só dos profissionais, mas, sobretudo nas crianças, jovens e adultos. Ou seja, estudantes inseridos nos contextos educativos.
2022	Artigo	Carlos Luis Pereira Márcia Regina dos Santos Pereira Gilmene Bianco Lei 10.639/03: o uso didático pedagógico de filmes antirracistas para descolonização do ensino de Ciências e Matemática.	Universidade Federal do Espírito Santo	No que se refere aos saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, nos cursos de formação inicial de professores, nos cursos de Matemática e Ciências Biológicas, os formadores dos formadores, tem trazido de forma incipiente, discussões teórico metodológica acerca da inclusão no currículo, praticado da Lei 10.639/03 e Lei Nº 11.645/08, tendo assim implicações na prática educativa destes futuros professores, trazendo como consequência, o quantitativo importante de alunos, que concluem a educação Básica, com pouco ou nenhum conhecimento, sobre conhecimentos científicos das matrizes africanas.

2021	E-book	Ana Lúcia Gomes da Silva, Janivaldo Pacheco Cordeiro Práticas Docentes no Cotidiano Escolar	Universidade do Estado da Bahia UNEB	A prática antirracista no ambiente escolar, tem o objetivo de desconstruir, conceitos negativos acerca da negritude, valorizando aspectos culturais como a literatura, música e a arte, tecendo discussões e reflexões sobre o quanto a história do negro no Brasil afeta a realidade em que estamos inseridos, quais são os interesses políticos e econômicos por trás do apagamento da cultura negra e da construção da identidade étnico-racial brasileira ser baseada em uma visão eurocêntrica, e como esta realidade pode ser transformada a partir do autoconhecimento e da autoafirmação.
2021	Dissertação	Maria das Graças de Carvalho MINHA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO: DA AUTONEGAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA A CONSTRUÇÃO E EMPODERAMENTO IDENTITÁRIO	Universidade Federal de São Carlos	Mesmo naquelas instituições que tem entre seus alunos uma quantidade significativa de negros, ou que apresentam um amplo repertório de preconceito e discriminação racial em relação aos alunos negros, a questão racial não é tratada em projetos pedagógicos específicos. Esta situação é recorrente e pode ser atribuída ao despreparo dos professores e da própria instituição para discutir o assunto. Ainda existe uma naturalização dos atributos socioculturais, como a percepção de que os negros teriam uma predisposição natural para os esportes, para a dança, para os trabalhos braçais, ou até mesmo a negação da desigualdade racial, tendo por base exclusivamente a questão da classe social.
2018	Dissertação	Aline Venâncio de Oliveira Stano A DISCRIMINAÇÃO RACIAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO ATRAVÉS DA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO	FACULDADES ATIBAIA - FAAT PEDAGOGIA	A escola é um dos principais ambientes de convivência social e é de extrema importância que este seja igualitário e transmita pluralidade e equidade a todos. Porém, como é possível conseguir tal ambiente se os professores, agentes principais na educação das crianças, não estão preparados para lidar com as situações racistas ocorrentes? E pior, há muitos que até mesmo compactuam com atitudes preconceituosas.
2021	Artigo	Erika Pereira dos Santos, Janira Sodré Miranda, Lorena	Universidade Estadual de Goiás Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de	Ao denominarmos uma ação metodológica como ativa estamos promovendo os/as estudantes como sujeitos principais de um

no Publicação	Tipologia de estudo	Autor e Título do estudo	Universidade	Aspectos de relevância
2021	Artigo	Erika Pereira dos Santos, Janira Sodré Miranda, Lorena Francisco de Souza. Processos formativos na educação das relações étnico- raciais em Ciências Humanas: reflexões a partir de intervenções pedagógicas com Ojás	Universidade Estadual de Goiás Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.	Ao denominarmos uma ação metodológica como ativa estamos promovendo os/as estudantes como sujeitos principais de um processo formativo, o reconhecimento de sua autonomia, posicionando o/a professor como mediador/a e facilitador/a da formação dos/as estudantes, estimulando a problematização, reflexão e trabalho em equipe.
2021	Artigo	Denise Aparecida Corrêa, Paloma de Campos Rodrigues Reconhecer para enfrentar: Práxis pedagógica antirracista na Educação Física Escolar	Universidade Estadual Paulista UNESP	A Educação Antirracista, precisa ser consistente, um compromisso de todos envolvidos na área educacional não é possível realizar uma educação antirracista, sem que haja uma preparação da gestão e professores, que em muitos casos internalizaram, e aplicaram o senso comum e o aplicam em sua prática pedagógica.

A tabela acima apresenta alguns artigos, dissertações e ebook selecionados através do protocolo de pesquisa, que compreende uma RSL (Revisão Sistemática de Literatura) que foi organizada a partir do software Parsif.al⁶. Com a investigação da literatura existente a partir da *string* de busca “Formação de Professores” AND “Educação Antirracista, resultaram 51 estudos e foram selecionados somente 10 trabalhos. Estes, para comporem o referencial teórico a fazer parte desta dissertação, obedeceram a critérios de exclusão, tais como: artigos que não desenvolvam pesquisa na área de Formação de Professores, estudos que não citam antirracismo e, nem mesmo, discriminação racial. É importante ressaltar que os trabalhos elegidos obedecem a um período restrito entre o ano de 2018 até 2022.

Ramos (2014) desenvolve o conceito de RSL da seguinte forma:

A revisão sistemática propõe uma reconstrução do percurso conceitual e metodológico na escolha de fontes bibliográficas baseado em procedimentos rigorosos e explícitos para que os resultados não sejam incompletos, ineficientes ou, em última análise, sem validade científica (CONTANDRIOPOULOS et al., 2010 apud RAMOS, 2014, p.19).

O percurso conceitual, construído e embasado cientificamente a partir das leituras que resultaram da elaboração do processo de RSL, tende a legitimar saberes científicos e com rigor, que uma pesquisa exige. Esse procedimento metodológico foi escolhido para responder à questão de pesquisa e dessa forma embasar as discussões a respeito da temática. Esse método permite categorizar estudos primários sobre um tema provendo resultados sobre o estado da arte. A escolha por esse protocolo, Parsif.al, ocorreu porque cada etapa possui passos bem definidos e, portanto, produz um resultado o qual serve para uma análise científica.

Uma vez definida a questão de pesquisa, **Qual a incidência das práticas pedagógicas antirracistas no cenário escolar?**, seguimos para a próxima etapa do protocolo que definiu e selecionou os autores que fizeram parte da condução desta pesquisa de dissertação. Interessa-nos investigar as práticas pedagógicas antirracistas presentes ou não no ambiente escolar para refletirmos acerca da situação em que se encontra a educação em algumas escolas brasileiras no que diz

⁶ Parsif.al: O "Parsif.al" é uma ferramenta útil para pesquisadores que desejam conduzir revisões sistemáticas de maneira eficiente e rigorosa. Ele pode ajudar a garantir a qualidade e transparência do processo de revisão, economizando tempo e esforço na pesquisa e seleção de estudos relevantes, bem como na avaliação e extração de dados.

respeito às diversidades étnicas raciais. A qualidade da formação do educador atual precisa acontecer em uma perspectiva crítica, voltada para a construção de valores e com princípios inclusivos. Se realmente queremos construir uma sociedade com equidade, livre de preconceitos, é necessário compreender qual o papel da educação! Entender e mapear como a instituição escolar tende a se comportar em relação à reprodução do racismo, parece-nos permitir desenhar estratégias eficazes para o seu enfrentamento.

Na instituição formadora de cidadãos (a escola), o combate à desigualdade racial é elemento indispensável para qualquer mudança, de modo que sem uma prática efetivamente antirracista não é possível pensar em uma sociedade equânime.

Conforme a pesquisadora Leila Ingrid Silva (2022) desenvolve em sua dissertação:

Este cenário é fundamental pensar em uma formação docente com propostas pedagógicas educativas voltadas para a valorização da cultura étnica, que garanta o respeito à diversidade cultural, articuladas ao processo ensino-aprendizagem e que promovam a desconstrução de práticas preconceituosas, provocando mudanças, não só dos profissionais, mas, sobretudo nas crianças, jovens e adultos. Ou seja, estudantes inseridos nos contextos educativos. (SILVA, 2022, p.12).

É um desafio do processo de formação docente a tarefa de criar momentos de reflexão. Contudo, não se pode prescindir de repensar temas como a discriminação, os preconceitos, os estereótipos e as disparidades que geralmente sugerem inferioridades raciais. Provocar mudanças constitui-se, a partir de problematizações, uma prática para minimizar o racismo.

Segundo Silva e Cordeiro (2021):

Repensar a didática é pensar como um docente reflexivo age diante de tantas transformações no mundo contemporâneo. Dessa forma, cabe ao professor/a entender que assim como o mundo sofre modificações, o ambiente da sala de aula, no processo de ensino e aprendizagem, também necessita se transformar para atender de forma significativa as demandas do seu corpo discente.

A discriminação que insiste em vigorar, para Domingues (2007), ainda que de forma escamoteada, se mostra presente no seio escolar, não respeitando as diferenças de modo geral. Desse modo, crianças negras, para obter sucesso na escola (e fora dela), precisam branquear-se, apesar de utilizarem o discurso da igualdade. Pontualmente, o pesquisador Carlos Luiz Gomes (2005) defende a

importância em abrir espaço para a visibilidade dos negros em ambientes educacionais através de materiais didáticos, de cartazes, de imagens e de práticas/atitudes que demonstrem respeito ao diferente. São necessárias ações afirmativas onde o corpo negro vivencie espaços que lhes proporcionem, sistematicamente, a interiorização positiva de seu pertencimento racial.

Todo esse processo de mudança carece de comportamentos de lutas em prol da igualdade racial, constituindo-se de políticas afirmativas voltadas à educação. Para Silva (2022), pensar em uma educação antirracista e consequentemente em práticas voltadas para esta temática pode gerar um investimento na reestruturação do currículo escolar e na formação inicial e continuada de professores (as). A exemplo, temos a Lei 10.639/2003, cuja criação representa um avanço no combate ao racismo e às desigualdades raciais.

A Lei nº. 10.639/2003 mudou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo no currículo institucional o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Esta lei é fruto das lutas dos movimentos negros, que buscam uma sociedade igualitária entre negros e brancos.

Reconhecer a Lei 10.639/2003 é não a deixar apenas no papel, mas, sim, analisá-la para refletir e garantir sua inserção efetiva no planejamento curricular. Conforme Almeida e Gelard (2020, p. 132), essa é uma ação que “[...] abre caminhos para uma prática pedagógica antirracista e livre das amarras epistemológicas que subalternizam e excluem aqueles e aquelas que não são considerados iguais” Em consonância, Silva e Cordeiro (2021) que, embora a criação de leis seja um avanço no combate ao racismo estrutural, os esforços ainda são pequenos diante da urgente necessidade de promover a igualdade de oportunidades educacionais entre os negros, pardos e brancos. Não falar a respeito do racismo que nos acomete, enquanto instituição escolar, e silenciar diante de discriminações, para Cavalleiro (2000, p.11), facilita o reaparecimento de movimentos de xenofobia e de racismo que se imaginava enfraquecidos.

Enquanto a educação escolar discutir a questão racial como um ‘problema do negro’, resistindo a integrá-la nas reflexões sobre a sociedade brasileira, composta por todas as raças, continuaremos dando espaço aos mais diversos equívocos e a práticas intencionalmente racistas. Ana Lúcia Gomes (2021) salienta, em seus estudos sobre as Práticas Docentes no Cotidiano Escolar, ao abordar a postura do professor, em relação ao racismo, a negação de determinadas reflexões, na estrutura

social como um todo, e pontualmente nas escolas, o que acaba por permitir e compactuar com comportamentos racistas discriminatórios e preconceituosos.

Soma-se a essa discussão anterior as pesquisas de Abramovay e Castro (2006) ao constatarem a ausência de um trabalho que seja pontual e contínuo a esse respeito, que traga uma sincronia e naturalidade para professores, para a equipe diretiva, para os funcionários, para os responsáveis e para o alunado, trazendo propostas que ofereçam uma compreensão sobre o quão equivocado é a imposição de identidades estereotipadas que a sociedade traz; identidades essas, por muitas vezes, incompreendidas, embora ainda sejam naturalizadas. Também Leila Silva (2001), em sua dissertação sobre Educação e Práticas Pedagógicas Antirracistas, esclarece o quanto esta problemática não está sendo contemplada de forma adequada nos cursos de formação, uma vez que alguns livros didáticos veiculam conteúdos racistas e discriminatórios, principalmente a respeito de temas como diversidade cultural e étnico-racial, sendo que alguns educadores apenas trabalham com a proposta do livro. A autora identifica, ainda, que os professores, de modo geral, não buscam trabalhar com uma abordagem não racista, aceitando, assim, o material didático de trabalho que lhes foi disponibilizado.

Em se tratando do ensino das relações étnico-raciais, ele implica, necessariamente, posicionar-se politicamente contra processos excludentes legitimados pelo racismo. Como argumenta Nilma Nilo Gomes (2021, p.47), “implica construir novas práticas pedagógicas, novos materiais didáticos, abrir debates, estabelecer diálogo com a comunidade negra, com o movimento negro, com os grupos culturais de tradição africana”. Problematicar os impactos do racismo nas relações e no processo de construção da identidade negra assegura dialogar com o campo fértil da diversidade, pensando as diferenças de modo positivado, colocando a evidente pluralidade das diversas etnias e raças presentes na sociedade brasileira.

Além disso, ele envolve discutir e compreender a branquidade como um mecanismo influenciador na propagação do racismo e violação de direitos de sujeitos/as não-brancos/as, pensando, refletindo e problematizando em como nos formamos professores, em como nos (não) organizamos solidariamente, em especial, na comunidade escolar. Deste modo, conforme Cavalleiro (2001, p. 149), percebemos o quanto é essencial o “reconhecimento da diversidade presente nas escolas somado ao compromisso por parte dos educadores”.

A desigualdade racial no contexto escolar, para Cavalleiro (2001), pode ser considerada, em parte, como consequência do não-investimento em uma escola pública de qualidade, mas também no que se refere à formação de qualidade para seus professores, na qual educadores/as, por conta de não terem uma formação crítica voltada aos temas raciais, não se encontram preparados para lidar com essas diversidades. Numa educação antirracista se reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de ações que certifiquem o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados. Assim, Cavalleiro (2001) justifica, alegando que, para que essa educação antirracista aconteça, é essencial o reconhecimento da diversidade presente nas escolas somado ao compromisso por parte dos educadores.

Nesta perspectiva, possuir um conhecimento pedagógico antirracista, que englobe ações e atitudes cotidianas, que minimizem o racismo, preconceito e discriminação, é fundamental na formação docente. A autora Vera Candau (2016) que desenvolve pesquisas sobre as relações entre educação e cultura(s), educação multi-intercultural, perspectiva decolonial, ecologia de saberes, cotidiano escolar, didática, educação em direitos humanos e formação de educadores/as, aponta que a prática reflexiva do docente, ao passar por uma reconfiguração, tomando a perspectiva multi-intercultural crítica como eixo fundamental, pode sim romper com processos educativos homogeneizadores. Defende, ainda, que o multiculturalismo e a interculturalidade representam categorias que, embora polissêmicas, têm trazido contribuições para se pensar na construção de escolas e currículos que favoreçam a expressão das matrizes culturais plurais. Ao mesmo tempo, concorda-se com a referida autora quando aponta, em ideias críticas, que o currículo, na perspectiva multicultural, não desvincula as questões das diferenças e das desigualdades, reconhecendo que estas são atravessadas por conflitos de poder, preconceitos e discriminações com relação a identidades de gênero, raça, etnia, orientação sexual e outras, invisibilizadas em cotidianos educacionais.

Complementam a Revisão Sistemática de Literatura os estudos de Sharon Stein (2017) que, por sua vez, propõe que propostas multiculturais curriculares com *“thin inclusion”* (p.32), ou seja, com *“fraca inclusão”*, promovem, apenas, a incorporação de textos e perspectivas de valorização da diversidade cultural em datas e itens curriculares específicos. A referida autora exemplifica este olhar a partir de propostas curriculares que designam apenas um dia ou uma semana de cursos de

formação docente para se discutir raça ou gênero. Contudo, o restante dos dias letivos tende a permanecer em silêncio diante da necessidade de discussões relacionadas às desigualdades e preconceitos. Ainda que tal perspectiva de multiculturalismo com *fraca inclusão* curricular possa favorecer uma inicial conscientização sobre a pluralidade cultural, Stein (2017) aponta para a necessidade de incorporação de visões críticas pós-coloniais e decoloniais. Visões estas que permitam o acesso problematizador a processos históricos e diferencialistas de poder, acumulados nas formas pelas quais o conhecimento institucional hegemônico se perpetua nos contextos educacionais. A adoção de práticas antirracistas exige enfrentamentos que vão desde denúncias a renúncias de comportamentos que compactuem com atos racistas.

4.1 ANTIRRACISMO

O antirracismo, em sua maior parte, é estruturado em torno de práticas que são pensadas em relação ao outro e ações que fornecem oportunidades equitativas em qualquer nível, principalmente o sistêmico. Como filosofia, o antirracismo pode se engajar reconhecendo privilégios pessoais, enfrentando atitudes de discriminação racial e realizando um trabalho para mudar preconceitos raciais pessoais.

Conforme Ribeiro (2019):

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de postura e da adoção de práticas antirracistas. (ALMEIDA, 2012 apud RIBEIRO, 2019, p.13).

Silenciar alimenta o racismo, pode-se ter atitudes que demonstrem que a mudança é possível, diariamente, iniciar pelas falas, demonstração de respeito, é agir diariamente para erradicar o racismo. Afinal, “o antirracismo é uma luta de todos e todas”, como nos expõe Silvio Almeida (2012 apud RIBEIRO, 2019).

De acordo com Abdias Nascimento (2010), o antirracismo é a luta contra todo o tipo de restrição de direitos, e é um papel de todos e de cada um. Precisamente tratando da luta antirracista, um comportamento que pode ser adotado pelos indivíduos é respeitar a fala do outro, isto é, procurar entender a realidade a vivência

e o protagonismo de cada figura de luta sem silenciar, sem oprimir. Assim, Lélia González (1983) aponta que o antirracismo, para os brancos, é uma prática diária de escuta, de leitura, de revisão da história e da linguagem do mundo [...]

Falar de racismo para um branco é tentar incutir uma ideia pela qual a pessoa nunca passou em sua própria pele; é como fazer uma leitura de um livro e depois tentar entender para que serve aquele texto para sua vida. A prática, o dia a dia em todos os tons de pele, poderá criar ações de mudança. A tentativa é possível, de acordo com Djamilla Ribeiro (2020). Chega-se, assim, à seguinte pergunta: o que, de fato, cada um de nós tem feito e pode fazer pela luta antirracista? O autoquestionamento, fazer perguntas, entender seu lugar e duvidar do que parece “natural” é a primeira medida para evitar reproduzir esse tipo de violência, que privilegia uns e oprime outros. O autoquestionamento diário faz com que as pessoas reflitam sobre em que momento estão mudando os preconceitos imbuídos em cada um. Será que as ações e as atitudes estão sendo realizadas pensando na erradicação do racismo, ou somente acontecem para amenizar a situação como está transcorrendo historicamente? Atitudes precisam ser tomadas com intuito de extinguir o preconceito racial. Precisamos dismantellar o racismo. É algo discursivo, formado através das associações de imagens e de palavras que não são reais, mas se tornam factuais devido à associação.

No Brasil, Grada Kilomba (2020) esclarece que vivemos em estado de absoluta negação! Diz ser uma negação constante, onde pessoas tentam se enganar, expondo ideias de que não há racismo. Todavia, embora encoberto, existe e é vergonhoso. Porém, quem realmente sente na pele é o negro.

Para Conceição Evaristo (2020), o negro não pode ser bom, ele tem que ser ótimo do ótimo. E mesmo assim, ele sendo ótimo, sua competência é muitas vezes questionada/rejeitada. Através deste olhar, o antirracismo se coloca como um instrumento de auxílio a mudar esta perspectiva, com um objetivo de mostrar as potencialidades das pessoas negras na sociedade, dando um basta a essa negação.

Afirma Angela Davis (2020) que, numa sociedade estruturada de modo racista, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista. Ser antirracista é mudar de conduta, não é somente pensar em não ser racista, é ter ações que demonstrem, cotidianamente, que o racismo, em qualquer estrutura, é um trabalho de enfrentamento constante, de mudança e de convicção.

A proposta antirracista resgata um conceito originário utilizado pelos colonizadores europeus sobre raça. O conceito raça é recriado no sentido da busca da superação da própria terminologia. Será que o termo raça poderá deixar de existir? Para Paixão e Carvano (2008), o termo “somente poderá deixar de existir quando do estabelecimento de uma efetiva igualação das condições de vida dos distintos contingentes no interior das sociedades onde o problema ocorre” (p. 32). Por este motivo decorre a importância da presença da categoria raça no interior dos sistemas de levantamento de informações demográficas (censos), “seja de modo exclusivo; seja mesclado com a variável étnica; seja associado com aparência racial no caso operando pelo índice cor da pele”. (PAIXÃO; CARVANO, 2008, p. 32).

4.2 PAPEL DA EDUCAÇÃO E O ANTIRRACISMO

A escritora e professora norte-americana, bell hooks (2019), questiona se o negro, após a abolição, teve chance de ocupar o espaço escolar. Segundo ela, no campo educacional, o negro se manteve afastado dos bancos escolares ou quando teve acesso a eles foi com muitas dificuldades de permanecer na escola.

Cabem algumas reflexões a respeito: Anos se passaram, e como está a educação em relação à diversidade étnico-racial? Como será que nós, professores e professoras, temos trabalhado com a questão racial na escola? Que atitudes tomamos [quando tomamos] frente às situações de discriminação racial no interior da escola e da sala de aula? Até quando esperaremos uma situação drástica de conflito racial ou de enfrentamento para respondermos a essas perguntas? Por que será que a questão racial ainda encontra tanta dificuldade para entrar na escola e na formação do professorado brasileiro?

Ainda encontramos alguns educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação, sendo um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra, no mínimo, uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. A instituição escolar dá prosseguimento ao processo de socialização iniciado pela família e pode ser o primeiro local de contato com o preconceito racial.

O racismo aparece na escola de maneira perversa... em formas de brincadeiras, apelidos, mas que podem impedir os alunos negros de construir a sua identidade étnica.

O papel da escola é fundamental, segundo o professor e atual Ministro dos Direitos Humanos, Silvio Almeida (2018), e, se apresenta como um micropoder que possui a capacidade de influenciar as atitudes humanas. A escola é um lugar onde crianças e adolescentes passam boa parte de seu dia e assim aprendem, de maneira formal ou informal, valores, conceitos, ideologias e saberes.

A construção de um cidadão atuante, com ideias que venham a erradicar qualquer tipo de preconceito, conforme Ramos (2014), pode partir dos ensinamentos transmitidos diariamente pelo professor:

“[...] acreditamos que somente sob a perspectiva de nova ambiência escolar, pautada na ideia de igualdade racial e que exponha positivamente a riqueza multicultural que vivemos, é que conseguiremos efetivar a legislação vigente, reconhecendo e valorizando a história e a cultura negra brasileira.” (RAMOS, 2014, p.14).

Nesse sentido, é substancial que políticas sociais (como o Estatuto da Igualdade Racial) e educacionais (como as cotas sociorraciais para ingresso em instituições públicas de ensino superior) caminhem lado a lado com políticas curriculares, amparada pela Lei 10.639/2003, que demanda a inclusão das experiências, das contribuições e das perspectivas da população negra no quadro de conteúdos ministrados no Ensino Fundamental e Médio. Esta importante e basilar lei é fruto da luta do Movimento Negro, que busca por justiça social e surge como uma proposta de ruptura ao currículo escolar vigente discriminatório. Este movimento de juridicidade executa um papel fundamental em nossa sociedade.

Reitera Gomes (2017):

[...] o Movimento Negro, enquanto forma de organização política e de pressão social – não sem conflitos e contradições – tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade. Ele organiza e sistematiza saberes específicos construídos pela população negra ao longo da sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva. (GOMES, 2017, p. 42).

Além disso, os assuntos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira foram inseridos em diversas áreas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) que estabelece as competências específicas das áreas de conhecimento, os objetivos da aprendizagem e os conhecimentos necessários para a formação do aluno.

Historicamente, o negro, conforme a filósofa e feminista negra Djamila Ribeiro (2019), vem sendo ensinado a compreender seu espaço em toda uma estrutura social, principalmente a educação. Esta é uma visão que a escola, como espaço formador, deve mudar, ensinando, principalmente, a incentivar um olhar de transformação de ações e atitudes que erradique o racismo; que se faça então o antirracismo. Que aprendizado não teríamos realizado se tivessem nos contado o que realmente aconteceu sobre a resistência dos Quilombos... Ribeiro (2019) se reporta a sua infância entre tantas outras:

Quando criança, fui ensinada que a população negra havia sido escrava e ponto, como se não tivesse existido uma vida anterior nas regiões de onde essas pessoas foram tiradas à força. Disseram-me que a população negra era passiva e que “aceitou” a escravidão sem resistência. Também contaram que a princesa Isabel foi sua grande redentora. [...] O que não me contaram é que o Quilombo dos Palmares, na serra da Barriga, em Alagoas, perdurou por mais de um século, e que se organizaram vários levantes como forma de resistência à escravidão, como a Revolta dos Malês e a Revolta da Chibata. Com o tempo, compreendi que a população negra havia sido escravizada, e não era escrava - palavra que denota que essa seria uma condição natural, ocultando que esse grupo foi colocado ali pela ação de outrem. (RIBEIRO, 2019, p. 5).

A autora e professora Cristiane Fammer Rocha (2000) nos ajuda a pensar sobre as práticas escolares infantis marcadas pelas relações entre os educadores e os educandos, para refletir sobre práticas racistas no espaço institucional:

São as práticas escolares – aí incluídos os espaços técnica e pedagogicamente constituídos – que contribuem fortemente para fazer de nós aquilo que nós somos. Pois, dentro dos espaços escolares – e a partir deles e suas diversas relações e inter-relações é que se dá o exercício pedagógico. (ROCHA, 2000, p. 10).

A escola é um ambiente onde as práticas pedagógicas podem ensinar a valorizar o ser humano, independentemente de sua cor, de sua vivência, de sua existência e de sua história. A diversidade cultural é essencial para o aprendizado e para a saúde emocional de seus integrantes. As diferenças e a diversidade étnico-racial podem ser problematizadas diariamente no ambiente escolar, através de ações, de atitudes, de falas e de práticas que valorizem o antirracismo.

Educação antirracista é considerada por Troyna e Carrington (1990 apud FERREIRA, 2012, p. 276) como:

Uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional.

Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal. (FERREIRA, 1990 apud FERREIRA, 2012, p.276).

Dessa forma, a educação antirracista é aquela que está ligada ao ensino das relações étnico-raciais, promovendo valores que nos direcionem à igualdade na sociedade, a qual contempla temas como preconceito, discriminação, racismo e diversidades. O docente proporcionará uma problematização, incentivando uma reflexão em relação às relações étnico-raciais, para que as mesmas tenham novas interpretações pelos seus alunos. O rompimento com o mito da democracia racial, que nega a desigualdade racial, se faz necessário para uma educação que ensine a convivência com a diversidade.

Não é possível que ao desejarmos mudanças na prática pedagógica não reconheçamos a diversidade étnico-racial e o trabalho de valorização da autoestima de todas as pessoas... negras, pardas, brancas ou indígenas. Para D'adesky (1997):

A aspiração de ser reconhecido como ser humano corresponde ao valor que chamamos de autoestima. Ela leva os negros a desejarem libertar-se do estado de inferioridade a que foram relegados e desejarem libertar-se do estado de inferioridade a que foram relegados e desembaraçar-se das imagens depreciativas de si mesmos. Particularmente, leva-os a lutar contra o racismo que representa, acima de tudo, uma negação de identidade configurada pela negação radical do valor das heranças histórica e cultural de onde advêm a discriminação e a segregação (D'ADESKY, 1997, p. 123).

O papel da escola e do professor é de mediar a valorização da identidade de seus integrantes, mostrando-lhes que sua história, sua vivência, tem valor. Também assim é factível romper com a perpetuação do racismo e do preconceito.

4.3 RACISMO ESTRUTURAL

O racismo estrutural, de acordo com Silvio Almeida (2012), está vinculado ao fator histórico e a determinado contexto em que foi disseminado. Por meio de estudos científicos que consideravam os negros uma raça inferior, por longos 388 anos a escravidão permaneceu entre o povo brasileiro. Os negros foram escravizados, subjugados e discriminados, comparados, na maioria das vezes, como animais, sem qualquer dignidade e respeito em relação a sua humanidade. Dentre os países no mundo, o Brasil foi um dos últimos a reconhecer e empregar políticas públicas voltadas aos negros, além de ser o último a abolir a escravidão mercantil, refletindo também a

atual desigualdade social e racismo. Com a abolição, a partir de 1888, muitos negros não tinham moradias, lugar para ir, tampouco empregos que não fossem aqueles nos quais eram destinados há muitos anos. A história mostra que muitos se voltam aos trabalhos manuais e domésticos, em razão do único conhecimento adquirido durante a escravidão. Ademais, muitos acabam se instalando às margens das metrópoles, o que hoje chamamos de periferias e favelas. O racismo, segundo Abdias Nascimento (2018), é uma consequência da estrutura social, dos comportamentos que, por serem repetidos, acabam tornando-se parte da tradição, de processos e de atitudes que são racistas, encarados com naturalidade, como se fossem normais. O racismo é a forma de discriminação e segregação relacionada à raça.

O racismo estrutural, para Bersani (2018), deriva-se das relações políticas, econômicas e sociais constantes em nosso país, ou seja, os lugares e oportunidades na sociedade preservam, ainda que de maneira implícita ou não proposital, a mentalidade comum da época escravocrata. Uma mentalidade em que a maioria das discussões e relevâncias sociais favoreciam aos brancos, traduzindo exclusão social nos mais diversos espectros que acabam por gerar entraves que persistem até hoje na estrutura da sociedade brasileira. Sem dúvida, a perpetuação da desigualdade racial, desigualdade de ascensão econômica e pessoal dos negros, são exemplos do estigma decorrente do racismo. É difícil termos um negro que não carregue alguma experiência ou memória de ato racista. Considerar o racismo como ato criminoso é uma das primeiras formas na história de reconhecimento legal do escravo como homem, sendo este sujeito e não mais coisa.

O racismo estrutural, de acordo com Gorender (2010), nos leva a perceber que a luta contra esse crime é de todos, indo além dos negros e de políticas voltadas a minimizar as diferenças e desigualdades históricas entre brancos e negros. Alguns princípios e direitos garantidos atualmente significam, segundo Conceição Evaristo (2015), o reconhecimento da dívida histórica do Brasil para com a população negra, que se diga de passagem, é a grande maioria da população. Por exemplo, as políticas de cotas para negros, em concursos públicos, em vestibulares de faculdades, além da própria criminalização do racismo, com qualidade imprescritível e inafiançável, o que significa que não será extinto com o tempo, tampouco pode ser o agente punido apenas ao pagamento de fiança. Dívida esta que conta com um tempo na legislação do país em que os negros foram considerados como vadios e preguiçosos. Contudo, acreditamos no que ensina Almeida (2019), quem diz que “o uso do termo “estrutura”

não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis”, mas que esse racismo, por meio do processo histórico, caracteriza a discriminação de negros de forma sistematizada.

Assim sendo, o que precisamos enfatizar é que o ser humano é uma espécie que se difere apenas em algumas características físicas e psicológicas, estando ele em qualquer país, ou seja, sofremos dos mesmos medos, das mesmas doenças, e somos felizes pelas mesmas situações, desejando todos, em uniformidade, a liberdade de ser e crescer, com as mesmas oportunidades que todos os outros, melhor dizendo, exigindo a igualdade que é garantida na nossa própria Constituição, direitos estes assegurados com muito “suor” e luta, indo contra o machismo, o domínio branco, a imposição religiosa, enfim, contra o racismo e a cartilha europeia.

4.4 RAÇA - O QUE É RAÇA?

O significado de “raça”, historicamente, segundo Silvio Almeida (2012 apud RIBEIRO, 2019), é que ela sempre esteve de alguma forma ligada ao ato de estabelecer classificações, primeiro entre plantas e animais, e mais tarde entre seres humanos. Não é um termo fixo, estático, seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que utilizado. Nas palavras de Schucman (2010, p. 47), o conceito de raça “não se trata de um dado biológico, mas de ‘construtos sociais’, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios”. Ainda, segundo a autora, “a categoria de raça que opera no imaginário da população e produz discursos racistas é ainda a ideia de raça produzida pela ciência moderna nos séculos XIX e XX”. (SCHUCMAN, 2010, p. 48). Devido a uma falta de critérios consistentes para essas classificações ao longo da história foram criadas uma série de taxonomias que, na maioria das vezes, não representam veracidade. Uma das primeiras classificações sistemáticas foi a do cientista naturalista Georges Cuvier que no século XIV apresentou um tratado sobre a raça dividindo a humanidade em três subespécies: caucasiana, etiópica e mongólica, e depois as subdividiu por critérios mistos, físicos e culturais. Já Carlos Lineu, outro cientista naturalista, interessado em pesquisas sobre a classificação da raça, em 1758, identificou cinco tipos raciais, sendo eles: americano, europeu, asiático e africano. Mais tarde, em 1806, Blumenbach

estabeleceu cinco raças: caucásica, mongólica, etiópica, americana e malaia (SEYFERTH, 1995).

No Brasil, o legado da escravidão e posteriormente as práticas racistas contribuíram de maneira significativa para as reflexões sobre raça. Para Rosenberg (1998), a classificação não é determinada somente pela origem, havendo a possibilidade da passagem por uma linha de cor em decorrência desta combinação fenotípica e do status do indivíduo, traduzindo o ditado de que o dinheiro embranquece.

Voltando à visão biológica, é possível analisar o processo histórico relacionado à raça e o racismo que acarretaram na organização social atual do país, onde os negros, indígenas e pardos ocupam posições de desvantagens econômicas, políticas, sociais, entre outras. Em meados da década de 1930 surge a palavra racismo. Para Banton (1977), o conceito de racismo surge para identificar um tipo de doutrina, que, em essência, afirma que a raça determina a cultura.

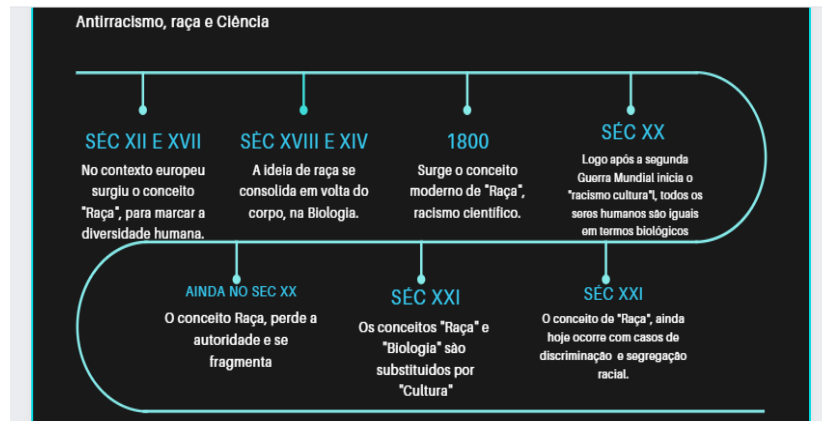
4.5 O RACISMO NO BRASIL COMO CIÊNCIA

O racismo chegou ao Brasil, de acordo com Bento (1998), como uma ideia ancorada pela ciência. A superioridade do branco era explicada como uma questão biológica, científica, e é a partir deste pensamento que se produz uma nação moderna e majoritariamente branca em suas ações e condutas a serem seguidas pela sociedade. Esse processo ficou conhecido como branqueamento social, impulsionando dessa forma o incentivo à imigração europeia. Raças no domínio biológico eram transpostas para tratar de humanos, tendo, claro, a branquitude (inclusive na produção acadêmica), como modelo racial superior. Comportamentos em relação às questões raciais no Brasil, nos meados da década de 1930, eram declaradamente acatadas com naturalidade, considerando a proposta de raça biológica superior e/ou inferior.

Quando se analisa o branqueamento se constata que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro (CARONE; BENTO, 2002). Ou seja, se fortaleceu uma política imigratória acreditando que os negros e mestiços eram raças inferiores e que isso prejudicava o desenvolvimento econômico e a modernização do

Brasil. Esse período corresponde ao surgimento da primeira geração de negros não escravizados.

Figura 3 - Antirracismo, raça e ciência.



Fonte: A autora, 2022.

Para Schwarcz (1993), o sistema escravocrata e a forma como ele estava estruturado não deixava dúvidas sobre a posição social de cada um na estrutura social: cativos, libertos, donos dos escravos etc. Com a derrocada do sistema, no primeiro quartel do século XX, há um florescimento de teorias raciais, do racismo e da branquitude na sociedade brasileira. Uma dessas teorias era defendida por Lapouge (2012) que acreditava ser necessário implementar um método de controle absoluto de fertilidade para evitar que se proliferassem os indivíduos considerados inferiores. Assim seria possível uma limpeza étnica racial. Paradoxalmente, os darwinistas sociais acreditavam que, através da operação da seleção natural, podiam ser criadas raças puras, apesar da diversidade (baseando-se na convicção da superioridade branca) (SEYFERTH, 1995. p. 180).

Ao estabelecer um grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite brasileira fez uma apropriação simbólica crucial que fortaleceu a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acabou legitimando sua supremacia econômica, política e social (CARONE; BENTO, 2002). Ou seja, a tentativa de hegemonizar uma raça superior no Brasil afastou a possibilidade da população negra de se desenvolver econômica, política e socialmente e reforçou as práticas racistas mesmo no período pós-abolição.

Portanto, não há necessidade da ideia de raça legitimada pela ciência para que haja racismo, e é isto que explica a permanência do racismo na atualidade, pois se

transformaram as formas de legitimação social e discurso sobre as diferenças humanas, bem como os mecanismos que mantêm as posições de poder entre brancos e não brancos.

4.6 A ESCRAVIDÃO NO BRASIL E A ESCOLARIZAÇÃO

Marcos Fonseca (2007), filósofo, professor, doutor em Educação pela Universidade Federal Ouro Preto, afirma que falar sobre a educação dos escravos no Brasil, no período colonial e imperial, é abordar uma história de exclusão, de desigualdades sociais, discriminação e subtração da cidadania, que se reflete ainda no século XXI, e, conseqüentemente, na historiografia da educação brasileira. A historiografia da escravidão no Brasil tem sido amplamente estudada, no entanto, há ainda lacunas quanto à educação dos escravos. O mesmo autor assinala que a historiografia da educação brasileira construiu uma invisibilidade do negro, há um silêncio das fontes da história da educação em relação ao pertencimento étnico-racial das comunidades negras.

Para analisar tanto as práticas de escravização quanto as de instrução dos negros no Brasil precisamos ter em mente que ser escravo já definia a condição de exclusão social e, portanto, educacional. Mesmo havendo reduzidos espaços de liberdade, como o trabalho de ganho (atividades extras feitas nos domingos e dias santos) e a produção da própria subsistência em pequenas parcelas de terra, esses não eram suficientes para uma emancipação social. A legislação proibia a escolarização de crianças escravas e não de crianças negras livres. Aos negros libertos não havia impedimento legal em frequentar a escola, mas tinham de provar ser livres. No entanto, havia a negação das autoridades à educação de cativos libertos, como, por exemplo, de uma viúva parda, em Mariana/MG, que tentou, junto ao juiz de Órfãos:

assegurar a instrução de seus filhos, porque não queria que fossem feitores e nem trabalhassem com a enxada. O juiz negou a demanda alegando que eles deviam mesmo, como pardos, trabalhar. Quando esse pedido foi feito, o filho mais velho já pagava pelo aprendizado do ofício de boticário e o mais novo estava aprendendo a ler e escrever” (VILLALTA apud SILVA, 2000, p.25).

Também no Rio Grande do Sul, nas legislações de Instrução Pública, de 1837 e 1857, os escravos e pretos, ainda que livres ou libertos, eram proibidos de frequentar

a escola (SCHNEIDER, 1993). Barros (2005) cita alguns mecanismos que foram acionados para dificultar o ingresso e a permanência de alunos negros na escola, mesmo após o fim da escravidão. Depoimentos mostraram que faltava “vestimentas adequadas”, que havia a ausência de um adulto responsável para realizar a matrícula, assim como para adquirir material escolar e merenda, por exemplo, sendo esses os empecilhos enfrentados por alunos dessa origem para acessar a escola.

Muitos proprietários também ensinavam os filhos de escravos para obterem melhor preço na hora da venda. Outra hipótese relacionada ao aprendizado da leitura e escrita dizia respeito às escolas privadas vocacionais. Locais para onde escravos do sexo masculino podiam ser enviados a fim de aprenderem ofícios específicos. De acordo com Karasch (2000, p.297), ainda que não haja provas de que essas escolas também ensinassem a ler e escrever, “é possível que alguns escravos alfabetizados fossem instruídos por aqueles que os tinham treinado numa profissão”. Possibilidade assinalada por Algranti (1988 apud LOPES, 2012, p.75) ao destacar um anúncio publicado em um jornal da Corte, datado de 1819, que dizia: “aprendizagem de jardineiro, cocheiro ou cozinheiro, além de ler, escrever e contar e cozer, oferecem-se aos negros ou negras de 8 a 10 anos numa organização da Rua Direita”.

Lopes (2012) traz a referência de que o Mosteiro de São Bento/Rio de Janeiro provavelmente ensinasse a ler e escrever juntamente com o ofício:

O Mosteiro de São Bento/RJ não espera dar escolas a escravos seus, mesmo contrariando o Decreto imperial n. °133- A de 1851, que excluía os escravos da instrução primária, bem como o Aviso n.°144 de 1864. Assim encontramos escravos no Mosteiro aprendendo a ler já desde a segunda metade do século XVIII e quiçá já antes. (LOPES, 2012, p. 75).

Os senhores de escravos, juntamente com a Igreja Católica, incentivavam o ensino de rudimentos da religião católica, especialmente o orar e o rezar, com o objetivo de o escravo adquirir as virtudes da paciência, humildade, resignação e submissão à ordem estabelecida. Uma das primeiras providências era introduzir o cativo no universo linguístico, com um aprendizado sumário das línguas e falares locais. Essa operação linguística (DAHER, 2004, p.28) o submetia, produzindo a consciência de ser cativo, isto é, um ente que necessitava estar permanentemente sob a ameaça do castigo. Com o domínio da língua portuguesa, o cativo novo podia tornar-se um negro ladino, tendo demonstrado capacidade de aprender (MAESTRI, 2004, p200). Analisar os processos de apropriação da leitura, escrita e do contar

empregados pelos escravos urbanos no Brasil é como procurar agulha no palheiro, pois são poucos os que a dominaram, entre a massa de escravos e negros livres.

Ao longo do século XIX, uma série de medidas são promulgadas visando abolir gradativamente a escravidão no Brasil: em 1850, a lei antitráfico de Eusébio de Queiroz; a Lei do Ventre Livre (1871), que declarava livres os filhos de escravos nascidos a partir dessa data; a Lei do Sexagenário (1885), que considerava livres os escravos maiores de 65 anos; em 1886, é proibida a pena de açoite. Por fim, em 13 de maio de 1888, é abolida a escravidão. O escravo ficou livre, mas se tornou negro, homem de cor, prisioneiro de uma marginalização que insiste em permanecer entre as relações humanas até os dias de hoje.

No século XIX, de acordo com Souza (2001), não havia impedimento dos negros libertos de frequentarem as escolas oficiais como havia para os escravos. Mesmo assim, a maioria permanecia excluída do processo de escolarização. Mas alguns dados permitem perceber a maior aproximação da população negra com a escola, especialmente de cativos libertos, ex-escravos que viam na escola uma via de superação de sua condição servil em uma sociedade excludente e discriminatória da população afro-brasileira. Souza (2001, p.114) assinala que as exceções possibilitam perceber que “nas duras condições escravas, aprender a ler e escrever lhes permitiu a instrumentalização de mediadores de escrita e reutilizá-los em seu proveito próprio”.

A abolição da escravatura não apagou as marcas históricas de quase quatro séculos de permanência do sistema, as quais estão muito presentes na sociedade brasileira (diferenças de renda, posição ocupacional e social, nível educacional). Mesmo observando avanços, a realidade de discriminações entre pessoas de cores diferentes está longe de ser superada, social e culturalmente, inclusive nas instituições educacionais.

5. RESISTÊNCIA DE PROFESSORAS NO RIO GRANDE DO SUL

*[...] Mente e pele negra e sangue de valente
 Sangue corajoso de mulheres de peito
 Que não fogem a luta, não fica no desespero
 Essa é minha gente brava brasileira
 Churrasco, chimarrão e nossas fronteiras [...]
 Sou dos pampas, sou do sul
 Sou gaúcha, sou gaudéria, tenho o céu azul
 A minha rima vai do norte ao Rio Grande do Sul
 (Tradição dos Pampas, de Negra Jaque)*

A escritora gaúcha Priscila Pereira (2022) demonstra que foi, por meio de projetos históricos de branqueamento e europeização da população sulista, que perpassaram a educação para a construção da identidade gaúcha caracterizada pela negação do negro e do indígena. A respeito disso, em uma perversa continuidade de narrativas excludentes, permanece até hoje a ideia de que somente o capital cultural e humano europeu estaria presente no Rio Grande do Sul. Tais afirmações, que causam silenciamentos e invisibilidades, tratam de um estelionato intelectual reproduzido por séculos sobre a história desta região.

Desde o início da formação do Rio Grande do Sul o povo negro é a base desse estado (desde as charqueadas) e no seu episódio mais marcante, a Revolução Farroupilha⁷, os lanceiros negros foram a “bucha de canhão”, moeda de troca para o êxito dos senhores estancieiros. Se não fosse o sal das lágrimas e do suor do povo negro, no charque e na guerra, esta economia não teria tido êxito (PEREIRA, 2022). No entanto, o silêncio quase absoluto sobre a participação efetiva e decisiva da população negra na construção do Rio Grande do Sul vem sendo contraposto desde a chegada dos primeiros afro-brasileiros, sobretudo pelas mulheres negras. Atuando de diversas formas, historicamente, mulheres negras em movimento de resistência transformam ausências em presenças e rompem com a centralidade cultural eurocêntrica. Afirmam politicamente a matriz africana gaúcha, questionando

⁷ A Revolução Farroupilha, também conhecida como Guerra dos Farrapos foi como ficou conhecida a revolução ou guerra regional, de caráter republicano, contra o governo imperial do Brasil, de independência da província como estado republicano, dando origem à República Rio-Grandense. Estendeu-se de 20 de setembro de 1835 a 1 de março de 1845.

descrições colonialistas sobre a formação da região, e problematizando o papel da própria história.

Segundo Pereira (2022), foi no Rio Grande do Sul que as professoras negras, em sua grande maioria, tomaram a frente na organização destas posturas, facultando ações de superação do racismo no estado. As professoras Ivete Eanes, Vera Regina Triumpho, Zenóbia Lúcia de Deus, Terezinha Juraci, Maria Marques, Marilene Leal Paré, entre outras, fundaram em 1987 o Projeto Negro e Educação no estado, protagonizando uma organização institucional de educadores negros que se iniciou nos trabalhos pedagógicos com Agentes da Pastoral Negros, nos anos 70.

Pode-se também conhecer a atuação da professora Geraldina da Silva que, em entrevista à revista *Tição*, de 1978, apresentou sua concepção pedagógica pautada na honestidade onde defende que se a educação for bem dirigida, a criança vai chegar, automaticamente, à verdade e poderá ter opinião própria: A educação tem que ser aberta.

Na continuidade do pensamento de Pereira (2022), ser e se tornar professora, para mulheres negras, não tem como objetivo somente a profissionalização para inserção no mercado de trabalho, mas nela também se efetiva uma ação política, onde a educação se converte em um espaço de disputa de narrativas, de afirmação de existência nesse sul que se pretende branco.

No texto *Educação dos Negros e das Negras*, de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2019), que compõe a obra *Negro em preto e branco: história fotográfica da população negra de Porto Alegre*, organizado pela fotógrafa e historiadora Irene dos Santos (2018), a autora apresenta o caráter coletivo da promoção à educação pela população negra em Porto Alegre com a prerrogativa de que educar-se, para nós negros, não é caminho de realização individual, e sim de toda a comunidade que é representada e da qual se faz parte, que se afirma, torna-se mais forte com a nossa realização. Neste sentido, continua Pereira (2022), podemos verificar que a ascensão social, pelo viés da educação, longe de ser somente uma demanda individual, constituiu-se entre os grupos negros como uma conquista coletiva. Uma das formas de organização do Movimento Negro foi a imprensa negra, que atuou na denúncia das condições precárias da população negra, mas também teve papel educativo, informando e politizando os grupos negros. Em Porto Alegre, o jornal *O Exemplo* circulou entre 1892 e 1930 e sua principal reivindicação foi a instrução do povo negro. Da mesma forma, o jornal *A Alvorada* (1907-1965), do município de Pelotas, que

reunia membros de diferentes associações da cidade, se posicionava neste mesmo sentido. Em 7 de setembro de 1934 o periódico divulgou a *Campanha Pró-Educação da Frente Negra Pelotense (FNP)* e manifestou os ideais de unificação da raça negra em torno do ideal da instrução, conforme estudo de Fernanda Oliveira (2020) sobre os associativismos negros em Pelotas.

Na luta nacional, no que se refere à Educação, foi principalmente a partir da década de 1940 que o Movimento Negro ocupou os espaços institucionais que realizavam o debate educacional, como os fóruns e as conferências. Mas, sem dúvidas, foi a partir da Conferência de Durban⁸ que intensificou as transformações por dentro da institucionalidade do Estado brasileiro. Também como efeitos das mobilizações negras, no ano de 2003, foi promulgada a Lei 10.639, tornando obrigatório o ensino de histórias e culturas afro-brasileiras e africanas. Tal lei foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP 003/2004 (elaborado pela professora gaúcha Petronilha B.G. Silva) que fundamentou a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Assim, conforme Pereira (2022), a Educação das Relações Étnico-Raciais trata-se de uma política pública com caráter de projeto social, criando novas exigências e possibilidades em todas as áreas de conhecimento do ensino, inclusive na Educação Superior.

Declara Pereira (2022) que, no contexto de invisibilização da presença negra no Rio Grande do Sul, a luta política das professoras negras em reivindicação à instrução e a afirmação do pensamento social negro pela construção de políticas públicas ao longo do século contradiz, veementemente, o apagamento da presença negra no estado. Desta forma, com os seus processos inventivos e estratégias, a população negra gaúcha elaborou nesse espaço suas pedagogias e suas intervenções próprias nos processos educativos, principalmente professoras negras, com base nas suas experiências como mulheres negras que forjam saberes e práticas pedagógicas específicas e eticamente posicionadas.

⁸ A Conferência de Durban é como fica conhecida a *Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância* promovida pela ONU contra o racismo e o ódio aos estrangeiros.^[1] É a primeira conferência patrocinada pela Organização das Nações Unidas e que se realizou entre 31 de agosto e 8 de setembro de 2001 na cidade de Durban, na África do Sul. A presidente da conferência era Mary Robinson, a ex-presidente da Irlanda e a presidente da comissão de direitos humanos nas Nações Unidas.

Podemos perceber esses processos como (re) existências, ou seja, além de criar formas de resistências/enfrentamentos contra as violências do racismo, nesse contexto histórico regional do país, a população negra concebe outras formas de existências (desestabilizando as concepções limitadas do que é ser gaúcho/a) e de concepções de educação. Conforme Oliveira Silveira, Poetas Vivos e Pereira (2022), “Tem Pretos e Pretas no Sul, Sou e somos Sangue corajoso de mulheres, reafirmamos nossas existências”, e assim como já feito pelas professoras que nos antecederam, continua-se a construção de pedagogias de afirmação, identidade e reconhecimento.

5.1 IDENTIDADE, RECONHECIMENTO E ANTIRRACISMO NA PERSPECTIVA DE AXEL HONNETH

Identities construídas como referência às supostas estruturas biológicas diferenciais entre grupos, em relação à formação de relações sociais fundadas nas ideias (atualmente superadas) de raças biológicas, produziu na América determinadas experiências que não marcaram apenas uma procedência geográfica ou país de origem, mas que esteve presente em todo o território brasileiro: a escravidão.

A questão racial no Brasil conforme Quijano (2005) é uma temática fundamental para a compreensão das relações sociais do próprio país. A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados. A escravidão foi uma linguagem nacional (SCHWARCZ; STARLING, 2016) e esse fenômeno teve e tem imensas consequências na estrutura social brasileira.

Três séculos de escravidão em todo o território brasileiro e quarenta por cento da população escravizada compulsoriamente enviada do continente africano para o Brasil teve e ainda tem consequências graves para os escravizados do passado e seus descendentes na atualidade. A pobreza no Brasil tem cor: é negra. Os pretos (que juntamente com os pardos constituem o que o IBGE denomina de negros) não são apenas marcadores sociais da diferença, mas lidam com o racismo que é uma naturalização da perversão. Naturalização que evidencia o sofrimento que essa condição humana carregou: escravizados e privados da condição de existirem como seres humanos socialmente iguais.

Com o fim da escravidão, os anos entre as décadas 20 e 30 do século XX é considerado o período mais racista na história brasileira. As questões raciais no Brasil eram declaradamente tratadas com naturalidade considerando a proposta de raça biológica superior/inferior. Raças no domínio biológico eram transpostas para tratar de humanos. A vertente biológica, social ou mais frequentemente no intercruzamento de ambas sobre raça lidavam com ideias de superioridade e inferioridade, tendo, claro, a branquitude como referência desejada (BENTO, 1998).

Nessa perspectiva, é possível pensar que os negros, na condição de oprimidos e discriminados, carecem de reconhecimento identitário na estrutura social. Para Taylor (1997), filósofo e professor, canadense, de ciência política, o reconhecimento de uma identidade deve ser visto como uma necessidade dos seres humanos na busca da autorrealização:

[...] nossa identidade é particularmente formada pelo reconhecimento ou por sua ausência, ou ainda pela má impressão que os outros têm de nós: uma pessoa ou um grupo de pessoas pode sofrer um prejuízo ou uma deformação real se as pessoas ou a sociedade que o englobam remetem-lhe uma imagem limitada, aviltante ou desprezível dele mesmo. O não-reconhecimento ou o reconhecimento inadequado podem causar danos e constituir uma forma de opressão, que a alguns torna prisioneiros de uma maneira de ser falsa deformada e reduzida (TAYLOR, 1997, p. 41- 42).

Os conflitos que normalmente se originam de uma experiência de desrespeito identitário/social, como o não reconhecimento, ou melhor dizendo, como um ataque à identidade pessoal ou coletiva, cria a expectativa de que todos podem aspirar a igual reconhecimento na estrutura social.

Axel Honneth (2003), filósofo, sociólogo e professor na Universidade de Frankfurt, afirma que o reconhecimento da dignidade individual de todos os membros da sociedade deve ser considerado o principal critério válido de justiça. Da mesma forma que Taylor (1997), Honneth (2003) cruza as teses hegelianas sobre o reconhecimento com os princípios interacionistas oriundos da psicologia social de Georges Mead para demonstrar que a socialização dos sujeitos está ligada às interações sociais nas quais eles se envolvem. Portanto, a personalidade individual depende do reconhecimento recíproco dos indivíduos na sociedade.

Com isso, uma das formas de avaliar o nível de progresso moral de uma sociedade é verificar o grau de reconhecimento que ela concede aos seus membros (HONNETH, 2003). Para este autor, o reconhecimento é não apenas um fundamento ético do ser humano, como também a base de compreensão de muitas lutas sociais, atuais e do passado, que foram fatores primordiais na ampliação da imparcialidade no

mundo contemporâneo. Nesse sentido, as lutas por reconhecimento teriam sido esquecidas pelas ciências sociais.

Estas lutas, de acordo com Honneth (2003), não levaram em conta a importância desse confronto no processo de transformação das sociedades modernas, agindo no sentido de diminuir mais e mais as assimetrias sociais e as formas de exclusão, mediante três princípios fundamentais de reconhecimento mútuo: o amor (no espaço privado das relações pessoais), a igualdade (no espaço dos direitos instituídos) e a solidariedade (no espaço das relações sociais interdependentes).

Com isso, Honneth (2003) tenta afastar-se de uma visão do reconhecimento centrada apenas na estrutura psicológica individual, incorporando uma postura que privilegia o caráter normativo do direito moderno. Conquanto essas três dimensões do reconhecimento se interpenetram, na esfera dos direitos que tem a capacidade de influenciar as outras esferas, quer seja no nível das relações pessoais e amorosas, quer no nível da cooperação que os indivíduos estabelecem em suas relações sociais. Para o autor, ainda, o reconhecimento deve ser visto, em nome da autonomia individual, como o centro normativo de uma concepção da justiça social.

Ou seja, sendo o reconhecimento a base para que os indivíduos possam construir identidades intactas – por meio de uma vida afetiva escolhida, do acesso igual aos direitos e da estima social –, ele pode ser visto como a base de uma justiça social expandida. Ao adotar tal posição, Honneth (2003) assume também duas premissas: a da superioridade moral da modernidade (em que a autonomia individual atingiu seu ponto mais elevado) e a da legitimidade das modernas sociedades democráticas.

A busca identitária não se dá em um vazio social. Como lembra Honneth (2003), as identidades culturais não são escolhidas: Elas são construídas, mas não são opções voluntárias das pessoas, ao contrário, dependem das relações de poder instituídas na sociedade, as quais estabelecem as diferenças e os limites das identidades. Ser negro, mulher, homossexual... diz respeito a identidades construídas historicamente pela sociedade, o que influencia a maneira como os indivíduos veem a si próprios e aos outros membros da sociedade. Isso significa que as políticas de identidade não são apenas estratégias de retificação de diferenças, elas são também formas de ressignificação das mesmas, pois reivindicam de forma positiva identidades

socialmente degradadas. Em um processo dinâmico, essas políticas, por sua vez, terão efeitos sobre o processo de construção das identidades.

O problema das criações identitárias desse tipo é que, como afirma Bauman (2003), elas são, em certo sentido, impostas pelos grupos mais fortes da sociedade, ou seja, a definição do que é ser negro, mesmo quando colocada por grupos antirracistas, obedece à lógica da sociedade que valoriza o ser branco.

Esses são dilemas de difícil resolução, mas que a luta antirracista impõe no processo de construção de uma nação igualitária e democrática. Nesse sentido, qualquer que venha a ser a avaliação sobre essa luta, no futuro, ela tem o mérito inquestionável de ter despertado o debate sobre o preconceito racial e as formas de exclusão social dos negros. Porém, uma vez feita a constatação do racismo, o problema está longe de ter sido resolvido. Como fazer para superar o racismo constatado? Que tipos de práticas pedagógicas antirracistas se fazem necessárias na escola, para tornar a mesma igualitária, inclusive no que se refere à identidade e reconhecimento, por parte dos professores? Uma formação para professores que venha a problematizar o reconhecimento, a construção da identidade, minimizaria tal patologia social? Ou, seguiríamos, na naturalidade e no silêncio?

5.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES - ASSENTES SILÊNCIOS

Ao invés de identificar o que a professora não sabe, parece mais construtivo deixá-la mostrar o que já sabe e o que deseja saber. (Garcia, 1995, p. 109).

A formação docente, bem como a reorganização da prática pedagógica, é incitada a um repensar, de acordo com modificações expressivas no campo social e cultural, nos últimos anos do século XX. Dentre tais formações, destacam-se aquelas que são sociopolíticas como o processo de democratização, oriundo de uma abertura política lenta e intensificada por movimentos sociais de diversas categorias de trabalhadores, bem como movimentos identitários.

Já as formações relacionadas ao direito à diferença conquistaram espaço na sociedade, via articulação dos movimentos e organizações sociais, reflexões sobre as penalidades e as medidas que deveriam ser tomadas nos bancos escolares e, nos movimentos sociais.

Considerar, para fins de análise, a prática pedagógica como parte de um processo social, e de uma prática social maior, poderá ter em conta a dimensão educativa não

apenas na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens, que produzem o educativo. Para o crítico cultural americano, teórico da Teoria Crítica, Henry Giroux (1997):

Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera da política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder [...] Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora (GIROUX, 1997, p. 163).

A prática pedagógica que tem em mente resgatar situações emancipatórias, tem na construção do conhecimento a promessa de um processo realizado por ambos os atores: professor e aluno, na direção de uma leitura crítica da realidade. Desde essa perspectiva, a prática pedagógica pode ser pensada, numa perspectiva reflexiva, como uma atitude esperada de todo professor quando se depara com situações de conflitos e incertezas referentes a sua docência.

Assim como expressa Freire (1986), a

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares. (FREIRE, 1986, 159).

O professor não ensina apenas as disciplinas, suas atitudes ensinam, suas ações, seus gestos falam e dizem sobre o não dito. Conforme Gimeno Sacristán (1999), “a prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar”. Ao assumir a função de guia reflexivo, o professor proporciona reflexões sobre a prática pedagógica, pois parte do pressuposto de que ao assumir a atitude problematizadora da prática, modifica-se e é modificado gerando uma cultura objetiva da prática educativa.

Na discussão apontada acima, fica clara a necessidade da reflexão constante no trabalho docente, de modo a apresentar-se como partes sucessivas de um pensamento reflexivo. Porém, não como uma sequência de fatos, cuja consequência engendra a seguinte.

Em uma sociedade na qual a reflexão e o conhecimento tornaram-se os principais instrumentos e na qual a escola tem como finalidade o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do espírito de pesquisa, da colaboração e da equidade,

necessitam-se de professores com domínio desses saberes e capazes de ensiná-los. Uma prática pedagógica precisa ser voltada para uma parceria entre discentes e docentes no processo de ensino, em que o professor faz a mediação do conhecimento, incentivando para que o aluno consiga construir conhecimentos por meio da interdisciplinaridade, fazendo com que ele seja protagonista de um processo. Ou seja, o aluno é coautor da construção do processo de ensino aprendizagem.

Ao oportunizar espaço para a expressão do sujeito e a participação de todos, a prática pedagógica possibilita a construção do conhecimento não apenas individual, mas coletivo. E, neste sentido, o conhecimento se desenvolve e se constrói de forma recíproca, tendo o currículo como ferramenta fundamental para atender as necessidades e expectativas educacionais dos sujeitos em uma determinada comunidade: Um currículo que contemple a diversidade, considerando as diferenças e dialogando com as mesmas.

Assim, é importante direcionar uma proposta de formação continuada aos profissionais da educação, que atenda a essas exigências, e possibilite o pensamento reflexivo.

Dentro desta perspectiva, a Formação de Professores diz respeito ao desenvolvimento profissional docente, em um processo contínuo que envolve todas as aprendizagens decorrentes da atualização permanente, das experiências profissionais vivenciadas associadas ou não aos cursos de atualização em nível lato ou stricto sensu, que ampliam a formação inicial (NEGRINE, 1998).

Na mesma direção, Gatti e Barretto (2009) apontam que a formação de professores cobre um universo bastante diverso de atividades, cuja natureza varia, conforme o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor como: congressos, seminários e cursos de diferentes formatos, que venham a influenciar de alguma forma a prática pedagógica do docente.

A formação docente é uma questão complexa e problematizadora no cenário educacional, uma vez que há um conjunto de fatores sociais, políticos, econômicos, psicossociais e pessoais, entre outros, envolvidos nesse processo, que transparecem na qualidade da educação. Nesta ideia, objetiva-se com Pérez-Gómez (1995, p. 103) quando afirma: “A formação docente não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos”, mas sim através de um trabalho de crítica, reflexão e repensar nas metodologias que estão sendo realizadas no cenário escolar, que venha a colaborar com novas perspectivas, que de alguma forma ainda se mostram veladas.

Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 369) acrescentam que a formação docente é um processo dinâmico, complexo e permanente de aprendizagem, ou seja, “[...] formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a.” Infere-se que a formação continuada docente, vinculada ao desenvolvimento profissional, apresenta essa característica de aprendizagem contínua, cujo início se dá nos cursos de licenciatura, e que possibilita, aos professores, discussões teórico-práticas que os colocam atualizados em relação aos aspectos educacionais e, com isto, contribui para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria das práticas pedagógicas na escola e, conseqüentemente, na educação.

De acordo com a proposta, Imbernón (2010) aponta três aspectos que precisam ser considerados na formação continuada docente, os quais contribuem para (re)significar ou transformar a atuação do professor: a) o clima de colaboração entre os professores, isto é, a construção coletiva e o clima de cooperação ajudam a mudar a realidade educativa e a estabelecer práticas formadoras para todos; b) a participação dos docentes em todo o processo formativo, uma vez que o planejamento, execução e avaliação dos resultados torna-se essencial quando o professor passa a ser sujeito protagonista nesse processo, com sentimento de pertencimento; e) apoio aos professores, de colegas ou assessor externo na sua atuação em sala de aula, para que esta possa constituir-se como espaço de reflexão e aprendizagem.

O importante, é que a atividade formativa proporcione ao professor o exercício da reflexão crítica sobre sua prática, fazendo-o perceber que deverá realizar rupturas, fundamentais para a estrutura social em um todo, sendo aberto às subjetividades e problematizações que envolvam o contexto. Azoilda Loretto da Trindade (2010) escreve sobre o desafio de “educar pela vida e para a vida”. Também, Conforme Tardif (2014), a formação dos professores não vem tão somente da formação acadêmica específica, como também dos saberes disciplinares, curriculares, profissionais, culturais e experienciais.

No que diz respeito, especificamente, à formação docente, a LDB/1996 dispõe, nos parágrafos 1º e 2º do Art. 62, combinado com o parágrafo único do Art. 62-A, com o Art. 63 e com o inciso II do Art. 67, que essa formação será promovida pela União, Distrito Federal, Estados e Municípios, em regime de colaboração; que na consecução dessa formação poderão ser utilizados recursos e tecnologias de educação a

distância; que essa formação deve ocorrer, prioritariamente, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação; que os institutos superiores de educação deverão manter programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis; e que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licença remunerada para esse fim (BRASIL, 1996).

Nesta perspectiva, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005 (2014) parte integrante das políticas educacionais do país, estabelece o objetivo de garantir a todos os profissionais da educação básica uma formação continuada em sua área de atuação, suprimindo as lacunas na formação inicial e os mantendo em constante aperfeiçoamento no trabalho.

A Resolução CNE/CP n. 02 (2015) – DCN/2015 – dispõe, no Art. 3º, que a formação continuada se destina ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na Educação Básica e suas modalidades de educação a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área, na perspectiva da melhoria permanente da qualidade social da educação e da valorização profissional.

As DCN/2015 estabelece, no Art. 16, que a formação continuada docente,

Compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (RESOLUÇÃO CNE/CP n. 02/2015, p.13).

A Formação de professores torna-se fundamental em qualquer modalidade de ensino, pois o profissional dentro de seu contexto possui a tarefa de aprimorar-se constantemente, podendo colaborar com a realidade de seus discentes, que está em incessantes mudanças.

O cenário escolar, como já foi explanado, possui realidades distintas, como classificações entre raças, como brancos e negros. Essas disparidades exigem, de alguma forma, do professor, o papel como um mediador, para esclarecer, trabalhar e problematizar estas questões. Desta forma, o mesmo tentará refletir de forma

contestadora uma ação pedagógica antirracista. Nilma Lino Gomes (2017) possibilita compreender a própria obrigatoriedade legal do ensino de história afro-brasileira como resultante das lutas emancipatórias e dos saberes desestabilizadores construídos pelas pessoas negras em movimento no Brasil.

Sendo assim, necessita-se de disposição atitudinal para combater preconceitos e formas acomodadas de promover visões uniformes a respeito de pessoas e comunidades negras. Tal disposição encaminha para o reconhecimento de outros projetos de civilização e de humanidade, fundamentados em vivências partilhadas na diáspora afro-brasileira, que vem a ser um fenômeno caracterizado pela imigração forçada de africanos, durante o tráfico transatlântico de escravizados, assim capazes de ultrapassar o enlace que cataloga ou estereotipa práticas culturais inseridas no cotidiano da sociedade brasileira.

No entanto, nesta perspectiva, desenvolver na Formação de professores o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, de acordo com a lei DCNERER⁹ (2004), proporciona e orienta, justificando e impulsionando a presente pesquisa através desta justificativa:

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos. (BRASIL, 2004).

Em consonância, a escola possui um papel essencial na reconstrução da ideia de colonialidade, onde todos os envolvidos podem repensar de que forma reduziriam a ideia racista, para que a equidade aconteça.

Segundo a Lei DCNERER (2004):

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004, p.6)

⁹ Lei DCNERER. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 02 out. 2022.

Os estudos produzidos por Eliane Cavalleiro (2000) confirmaram a existência do preconceito e das práticas de discriminação racial e racismo na sociedade brasileira. A autora se debruçou sobre o espaço escolar, no qual verificou que as consequências de tais práticas produzem, em alunos negros:

Autorejeição, desenvolvimento de baixa autoestima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. (CAVALLEIRO, 2000, p. 12).

Por outro lado, para o aluno branco:

A cristalização de um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública. Não há como negar que o preconceito e a discriminação raciais constituem um problema de grande monta para a criança negra, visto que essa sofre direta e cotidianamente maus tratos, agressões e injustiças, os quais afetam a sua infância e comprometem todo o seu desenvolvimento intelectual. (CAVALLEIRO, 2000, p. 13).

Diante deste panorama, com disparidades entre alunos negros e brancos no espaço escolar, a solidão da ação docente antirracista neste espaço é sentida como um obstáculo a ser vencido no percurso da implementação efetiva de um currículo que vise a igualdade, a valorização da Cultura Afro-brasileira, e o lugar do negro na estrutura social. Como coloca Pinto (1992), o objetivo central é que tenha uma pedagogia que leve em conta a pluralidade étnica dos alunos, já que negros e negras continuam, ainda, sendo, sistematicamente, ignorados no campo da educação.

A prática pedagógica antirracista, no espaço escolar, é uma ação de reflexão e discussão entre todos os envolvidos e responsáveis por uma educação que valorize a erradicação do preconceito e do racismo. Nesta perspectiva, os professores, como mediadores educacionais, terão que estar preparados para desenvolver tal ideia, incitando assim a Formação de Professores como essencial para auxiliar os docentes nesta luta, que deve ser cotidiana, com o propósito de minimizar tais atitudes que se mantêm até hoje veladas e que merecem, sim, um olhar de urgência.

6. PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa adotou uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), apoiada no software *Parsif.al*¹⁰, com o objetivo de reunir pesquisas e discussões de vários autores e autoras sobre a temática do Antirracismo e da Formação de Professores, na área de Ciências no Ensino Fundamental. O protocolo de pesquisa Parsif.al possibilitou uma análise e uma organização das informações coletadas nas bases de dados vinculadas ao sistema Google Acadêmico. Desta forma, escolheu-se uma *string* de busca “Formação de Professores” AND “Educação Antirracista” onde a investigação considerou publicações de 2018 a 2022. A partir da *string* selecionada foram eleitos trabalhos de acordo com os critérios de inclusão e de exclusão. Organizou-se alguns critérios de exclusão: estudos que não contemplem pesquisa sobre a Formação de Professores e que não abordem a temática do antirracismo.

A RSL, através do protocolo de pesquisa, definiu um método preciso e sistemático, identificando e selecionando fontes bibliográficas, exigindo rigor nos critérios de inclusão e exclusão, objetivando eficiência e confiança no desenvolvimento da investigação. Segundo Ramos (2014), pode-se dizer que:

A revisão sistemática propõe uma reconstrução do percurso conceitual e metodológico na escolha de fontes bibliográficas baseado em procedimentos rigorosos e explícitos para que os resultados não sejam incompletos, ineficientes ou, em última análise, sem validade científica (RAMOS, 2014, p.3).

A revisão sistemática de literatura (RSL) é uma metodologia frequentemente utilizada em pesquisas da área da saúde, a qual ainda timidamente integra estudos das ciências sociais e humanas. Trata-se: “[...] de um tipo de investigação focada em questão bem definida, que visa a identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis” (GALVÃO; PEREIRA, 2014, p.183).

A partir da RSL, foi possível uma problematização sobre racismo estrutural, preconceito racial, desigualdade social, raça inferior ou raça superior, bem como a relação desses conceitos com a incidência de uma prática pedagógica antirracista onde os mesmos remetem à relevância de serem discutidos cotidianamente,

¹⁰ Disponível em: <https://parsif.al/Dri_2302>. Acesso em: 06 dez. 2022.

principalmente na escola. Atentando a esta perspectiva, foram realizadas pesquisas com professores, pensando em elucidar o estudo em questão, como expõe Cavalleiro (2001), observando um aspecto relevante muito recorrente no trato dos professores em relação às crianças negras:

O fato de as professoras basearem-se na cor da pele e/ou nas características raciais de seus alunos para diferenciá-los – “a moreninha”, “a branquinha”, “aquela de cor”, “a japonesinha” – constitui um aspecto que merece atenção. Não nos podemos esquecer de que essa diferenciação representa um problema, pois vigora no país uma hierarquia racial. Além do mais, cabe considerar que esses comentários feitos na presença das crianças podem ser por elas interiorizadas e reproduzidos nos demais espaços da sociedade. São tratamentos que denotam desrespeito e podem constranger as crianças. (CAVALLEIRO, 2001, p. 145).

A escola é um espaço onde lutas antirracistas possuem um viés fundamental de ser cotidianamente defendidas e problematizadas, assim, a intenção desta dissertação ocupa-se de investigar e problematizar a incidência de práticas pedagógicas antirracistas.

Do ponto de vista da abordagem, a pesquisa classifica-se como qualitativa empírica, com inserção direta do pesquisador no campo. Considerou-se a relação entre os sujeitos e o mundo real, resguardando a existência de um vínculo direto entre a subjetividade dos indivíduos e o contexto presente e objetivo. Para Minayo (1994), as estratégias utilizadas para as investigações qualitativas contribuem para a compreensão dos fenômenos que se expandem para além da sua explicação.

Com o auxílio da pesquisa-ação, objetiva-se problematizar a prática pedagógica antirracista de alguns docentes, da Educação Básica, da cidade da Bagé/RS. A pesquisa-ação (TRIPP, 2001) é uma abordagem de pesquisa que busca resolver problemas práticos por meio da colaboração entre investigador e participantes. É um método que combina a reflexão crítica, a ação e a avaliação sistemática para melhorar as práticas e os processos existentes.

A pesquisa-ação poderá contribuir para a pesquisa em questão, pois é flexível e solicita dos pesquisadores avaliações intermitentes, bem como adequações às demandas. Nesse sentido, é percebida como um processo que segue um ciclo em que a prática é aprimorada pela oscilação entre agir e investigar.

A pesquisa-ação, de acordo com Tripp (2005), é frequentemente utilizada em contextos organizacionais, educacionais e comunitários, para melhorar processos,

resolver problemas e promover mudanças positivas. Apresenta-se como um processo iterativo que geralmente segue os seguintes passos:

1. Identificação do problema: os investigadores e os participantes identificam um problema específico que precisam resolver;
2. Planejamento: o pesquisador e os participantes trabalham juntos para desenvolver um plano de ação para resolver o problema;
3. Ação: o plano de ação é implementado e os investigadores e os participantes monitoram o processo;
4. Reflexão: os investigadores e os participantes refletem sobre o processo de implementação e avaliam os resultados;
5. Repetição: se necessário, os pesquisadores e os participantes repetem o ciclo de pesquisa-ação para melhorar ainda mais a solução do problema.

Como instrumento de coleta de dados, foram utilizadas todas as demandas realizadas durante o processo de pesquisa-ação, identificando as expectativas e coletando informações para compor um diagnóstico situacional, que foi examinado através das entrevistas aplicadas com professores de Ciências de duas escolas de realidades distintas, da cidade de Bagé/RS. A análise sucedeu-se através da ATD (Análise Textual Discursiva).

A Análise Textual Discursiva, considerada por Moraes e Galiuzzi (2016), endossa um processo fundado na liberdade, na criatividade, não possibilitando que exista nada fixo, previamente definido. Exige desfazer-se de âncoras seguras para se libertar e navegar em paisagens antes mesmo navegadas. Para os referidos autores citados acima, envolver-se com a ATD requer do pesquisador assumir uma viagem sem mapa, aceitar o desafio de acompanhar o movimento de um pensamento livre e criativo, de romper os caminhos já prontos, para construir os próprios.

Como afirmam Moraes e Galiuzzi (2007, p.110), uma análise textual discursiva pode ser produzida a partir de uma pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa visa aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa, a qual pode partir de textos existentes, ou de textos produzidos especificamente para a pesquisa em questão. Estes textos são chamados corpus.

Contudo, esse tipo de pesquisa não tem a pretensão de testar hipóteses, tem como objetivo a compreensão do fenômeno em análise.

A ATD convida o pesquisador a aprender a ouvir, a observar, a problematizar com o propósito de envolver-se intensamente, para ser capaz de perceber o potencial criativo, e original do escrever dentro de suas pesquisas (MORAES; GALIAZZI, 2016).

A ATD se estrutura a partir de um processo cíclico que pode ser dividido em três etapas:

- Pré-análise: Nesta etapa, o pesquisador realiza uma leitura atenta do texto a ser analisado, a fim de identificar seus elementos e características gerais. É importante que sejam identificados os objetivos, as ideias centrais, as estratégias discursivas utilizadas e o contexto em que o texto foi produzido.

- Análise: Nesta etapa, o pesquisador aprofunda a análise do texto, buscando compreender os significados implícitos e explícitos presentes no discurso. É importante que sejam identificadas as estratégias discursivas utilizadas, tais como a escolha de palavras, os recursos de argumentação, as figuras de linguagem, entre outros.

- Interpretação: Nesta etapa, o pesquisador relaciona os dados coletados durante a análise com a teoria escolhida para embasar a pesquisa. É importante que sejam feitas inferências e generalizações a partir dos dados coletados, a fim de compreender o significado do texto em seu contexto mais amplo.

Após a etapa de interpretação, o pesquisador pode retornar às etapas de pré-análise e análise, caso seja necessário aprofundar a compreensão do texto. O processo é considerado cíclico, pois as etapas podem se repetir várias vezes até que se obtenha uma compreensão completa e precisa do texto analisado.

6.1 CONTEXTO DA PESQUISA

De acordo com a proposta de investigação desta dissertação, realizou-se uma entrevista com quatro professores de Ciências, do Ensino Fundamental. Escolheu-se

duas escolas¹¹, na cidade de Bagé/RS, para que a pesquisa fosse realizada, e estruturou-se entrevistas com professores de Ciências dos anos finais. Uma das escolas foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Antenor Gonçalves Pereira-GETECO, a mesma atende 750 alunos, da pré-escola ao nono ano, nos turnos manhã e tarde. A escola é cívico-militar¹² e, à noite, atende alunos do Ensino Técnico em Administração, Contabilidade e Transações Imobiliárias.

A outra escola pesquisada foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. João Thiago do Patrocínio, que atende alunos da pré-escola até o nono ano, possuindo, no momento, 210 alunos, 20 professores e 11 turmas, nos turnos manhã e tarde.

Conforme a autodeclaração racial¹³, de todos os professores das escolas investigadas, em uma delas, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Antenor Gonçalves Pereira- GETECO, (Cívico-Militar), o quadro docente está dividido em seis professores pardos ou negros e 14 professores brancos. Já na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. João Thiago do Patrocínio, são nove professores negros ou pardos e 11 professores brancos. Segue a imagem de ambas as escolas:

Figura 4 - Escola Municipal cívico-militar de Ensino Fundamental Dr. Antenor Gonçalves Pereira



Fonte: A autora, 2022.

¹¹ A escolha das duas escolas deu-se em função da proximidade do local de trabalho da pesquisadora.

¹² Cívico-Militar: está voltada para a formação integral do educando, através do desenvolvimento pleno de suas potencialidades. E tem como visão: “a formação do cidadão com base em valores e princípios sólidos e preparação do aluno para os estudos superiores e o mercado de trabalho.

¹³ Conforme pesquisa realizada, na Secretaria de Educação de Bagé SMED, a mesma não possui listagem de autodeclaração racial dos professores que fazem parte do quadro funcional do município.

Figura 5 - Escola Municipal Dr. João Tiago do Patrocínio



Fonte: A autora, 2022.

6.2 O CAMINHO DO PENSAMENTO

“Por ser singular e dinâmico, o caminho do pensamento não pode ser dirigido de fora, mas precisa ser construído no próprio processo, pelo próprio sujeito. (MORAES E GALIAZZI, 2016)”.

Conforme enunciado no percurso metodológico deste trabalho, o método de análise de dados que se adotou foi a ATD (Análise Textual Discursiva). A ATD se configura como uma metodologia, como um “caminho do pensamento”, de etapas extremamente minuciosas, requerendo do pesquisador a atenção e a rigorosidade em cada etapa do processo. Nessa perspectiva, somente o estudo e diálogo no grupo não seriam, por si só, tão eficientes para o processo formativo inerente à prática da metodologia. Organizada em quatro focos, a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 46), visa, inicialmente, à desmontagem dos textos e seu exame nos mínimos detalhes. Na sequência, desenvolve-se o estabelecimento de relações entre cada unidade, procurando-se a identidade entre elas, para, logo após, captar o que emerge da totalidade do texto, em direção a uma nova compreensão desse todo.

O material escolhido para a análise de dados foi a transcrição das falas coletadas na entrevista. Cada entrevista buscou obter informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e trataram da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia (MINAYO, 2009). A importância da entrevista centra-se fundamentalmente na possibilidade de esclarecimentos e intervenções do pesquisador no momento que for necessário, visando à obtenção de elementos relevantes ao tema pesquisado.

Para tanto, o roteiro da entrevista foi previamente elaborado com questões relacionadas à temática do estudo, permitindo flexibilidade quanto às perguntas propostas e seus desdobramentos, uma vez que não há uma ordem rígida e, assim, o diálogo pode fluir como uma conversa informal. Abaixo, encontra-se o Quadro 1, relacionado aos colaboradores/professores entrevistados da pesquisa em questão, com seus códigos de identificação fictícios, como se autodeclaram quanto à raça, curso de graduação, curso de especialização, tempo de atuação no magistério e em qual rede (municipal, estadual, federal) de ensino lecionam:

Quadro 1 - Os colaboradores/professores entrevistados da Pesquisa¹⁴

COLABORADORES	AUTODECLARAÇÃO RACIAL	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	REDE DE ENSINO
Prof. ^a Antonia	Branca	Ciências Biológicas	Coordenação Pedagógica	17 anos	Rede Municipal
Prof. ^a Claudia	Branca	Ciências Biológicas	Psicopedagogia	23 anos	Rede Municipal
Prof. ^a Aline	Branca	Ciências Biológicas	Alfabetização	25 anos	Rede Municipal
Prof. Rodrigo	Branca	Ciências Biológicas	Biotecnologia e Meio Ambiente	20 anos	Rede Municipal de Ensino

Fonte: A autora, 2022.

Já no Quadro 2, logo abaixo, encontra-se a disposição resultante da coleta de dados com as respectivas perguntas, para realização da entrevista. As perguntas foram adotadas como instrumento da pesquisa, por ter uma ampla abrangência e manter uma uniformidade nas respostas. Contendo questões abertas, foi aplicado aos professores de maneira individual, na sala dos professores. Posteriormente, foram feitas as transcrições das falas e, de acordo com elas, foi realizada a unitarização, categorização e a construção do metatexto¹⁵, com o embasamento teórico relacionado

¹⁴ Os nomes dos colaboradores são fictícios.

¹⁵ Na Teoria da Análise Textual Discursiva, a unitarização, categorização e metatexto são conceitos fundamentais para a compreensão da forma como o discurso é construído e interpretado. A unitarização diz respeito ao processo de transformação de uma sequência de palavras em unidades semânticas, ou seja, em unidades de sentido. O objetivo da unitarização é identificar as unidades de sentido que compõem o texto e analisar como elas se relacionam entre si. Quanto ao processo de categorização é o que permite identificar os principais temas do texto e analisar como eles são desenvolvidos e relacionados no decorrer do discurso. No que refere-se ao metatexto, ele é o texto,

às unidades empíricas, conforme Galiazzi (2016). As dez questões elaboradas e direcionadas aos sujeitos da pesquisa visavam responder: se os professores identificavam o racismo, preconceito ou discriminação no ambiente escolar, principalmente na sala de aula, bem como, se havia ações reflexivas sobre o tema do racismo em sua prática pedagógica. Também, por meio das referidas perguntas, escolheu-se saber qual é o papel do professor entrevistado, nesta luta antirracista. Por fim, interessou-se em elucidar o conhecimento relacionado à Lei 10.639/03 e expor como os professores entendem ser possível a prática antirracista, no ensino de Ciências.

Quadro 2 - Questões aplicadas aos professores

Questões das entrevistas:
1 - Os professores, aqui na tua escola, discutem o antirracismo em sala de aula?
2 - As mídias, TV, redes sociais, internet denunciam práticas de racismo na sociedade brasileira. Como tu percebes que a tua escola 'conversa' e, em que 'tom' ela escuta essas vozes?
3 - Qual o propósito da escola, ao discutir sobre o antirracismo?
4 - Na tua formação acadêmica tu tiveste orientação para abordar a temática antirracista?
5 - Durante as tuas aulas de Ciências, percebes situações de preconceito racial?
6 - A disciplina de Ciências geralmente desenvolve o conceito de "raça"? Poderias dizer como é abordado, na tua escola?
7 - Como professor de Ciências, qual a intencionalidade proposta na abordagem da Lei 10.639/2003?
8 - Como tens tratado, no cotidiano da sala de aula, o racismo?
9 - Tu acreditas ser possível uma prática pedagógica sobre o antirracismo, com vistas à transformação da realidade social?

Fonte: A autora, 2022.

Em relação ao Quadro 3, apresentado na sequência do texto, após a entrevista, de posse de todas as respostas dos colaboradores/professores entrevistados com as respectivas transcrições das falas (corpus), originaram-se às unidades de sentido. Estas unidades de sentido deram origem a um processo de unitarização, conforme Galiazzi (2016), que nada mais é que uma etapa de intenso contato e impregnação com material da análise, sendo cenário de emergência para novas compreensões. Esse procedimento de unitarização compõe-se de um momento de desmontagem dos

que se refere ao próprio texto em análise. Ele pode ser encontrado tanto dentro do texto como fora dele, e tem como objetivo explicitar as estratégias discursivas utilizadas pelo autor para construir o significado do texto.

textos, em que o pesquisador decide em que medida fragmenta o corpus (transcrições das falas, após a entrevista), resultando em unidades de maior ou menor extensão. Essa ação desconstrutiva do corpus é uma tarefa inicial, que é seguida por um esforço de reorganização e reconstrução para o próximo procedimento, a *categorização*. Desse modo, encontrou-se oito unidades de sentido, pois considerou-se que tais unidades contemplam a ideia principal deste trabalho. Estas unidades de sentido constituem a etapa da unitarização, conforme o quadro abaixo.

Quadro 3 - Unitarização¹⁶

A proposta antirracista somente é trazida à discussão em meses comemorativos, maio ou novembro;
As conversas relacionadas ao racismo acontecem, na maioria das vezes, quando acontece alguma situação em sala de aula;
Na Formação Acadêmica nunca foi discutida a proposta antirracista;
Nas aulas de Ciências, nunca ocorreu racismo;
Sobre a lei 10.639/03, tenho pouco conhecimento;
Não são trabalhados projetos em Ciências;
Os professores necessitam ter uma formação continuada, com a proposta antirracista, como tentativa de utilizar a mesma em sua Prática pedagógica cotidianamente.

Fonte: A autora, 2022.

A seguir, apresenta-se o Quadro 4, a respeito do processo de Categorização. De acordo com Galiazzi, Moraes e Ramos (2021), a categorização representa não só o agrupamento dos itens da fragmentação do corpus, mas sim um processo de auto-organização, de reconstrução, de categorias integradas e inter-relacionadas. As categorias, portanto, equivalem a um processo de classificação das unidades a partir da fragmentação do corpus. Pode o pesquisador trabalhar com as categorias a priori e emergentes. As categorias a priori originam-se dos pressupostos teóricos do pesquisador, já as categorias emergentes derivam da atitude mais fenomenológica do pesquisador, permitindo maior criatividade por parte dele, atitude mais esperada na ATD. (MORAES; GALIAZZI, 2016).

¹⁶ A unitarização compõem-se de um momento de desmontagem dos textos, em que o pesquisador decide em que medida fragmenta o corpus (transcrições das falas, após a entrevista), resultando em unidades de maior ou menor extensão.

Quadro 4 - Categorização¹⁷

1. A proposta antirracista no ambiente escolar
2. O antirracismo na Formação Acadêmica de Ciências Biológicas
3. A relevância da Lei 10.639/03 em sala de aula
4. Formação Continuada para Professores, com intuito de problematizar a proposta antirracista, na prática reflexiva

Fonte: A autora, 2022.

Relativo ao Quadro 5 temos a etapa, na qual, é fundamental utilizar um código para descrição das questões da entrevista; um código para identificar os participantes da pesquisa; um código para a unidade empírica (unidade de experiência), códigos para as categorias e respectivo significado. As transcrições das entrevistas dos professores permitiram a extração das categorias de análise.

Quadro 5 - Com código e Significado

Código	Significado
Q	Representa a questão
01	Corresponde a numeração da questão
Prof. ^a Antônia, Prof. ^a Claudia, Prof. ^a Aline e Prof. Rodrigo	Identificação dos participantes
UE	Unidade Empírica do Corpus
Categoria 01	A proposta antirracista no ambiente escolar
Categoria 02	O antirracismo na Formação Acadêmica de Ciências Biológicas
Categoria 03	A relevância da Lei 10.639/03 em sala de aula
Categoria 04	Formação Continuada para Professores, com intuito de problematizar a proposta antirracista

Fonte: A autora, 2022.

As Tabelas 3, 4, 5 e 6 a seguir resultaram no detalhamento dos processos de Unitarização e Categorização realizados a partir da transcrição das entrevistas dos quatro professores.

¹⁷ A categorização representa não só o agrupamento, dos itens da fragmentação do corpus, mas sim, um processo de auto-organização, de reconstrução, de categorias integradas e inter-relacionadas.

Tabela 3 - Unitarização e categorização das questões construídas

Código e unidade de sentido do Corpus	Título e código	Unidade teórica	Categoria inicial
Q1. Prof. Antônia. UE Os professores da nossa escola trabalham o antirracismo, somente durante o mês de novembro. Em algumas situações, quando notamos algum preconceito, paramos a aula e discutimos com os alunos. Q1. Prof. Cláudia. UE Os professores desta escola, falam sobre o antirracismo, mais no mês de novembro Q1. Prof. Aline. UE Sobre como os professores da minha escola discutem o antirracismo, eu não posso dizer, como cada colega trabalha em suas aulas. Sei que quando aparece alguma situação, discutimos conversamos, sempre de acordo com as situações do dia a dia da escola.	T 1- Antirracismo e educação	Lopes (1997) destaca que a escola não deve ser compreendida apenas como o local em que se adquire o saber de forma pragmática, como ainda é a visão de algumas vertentes pedagógicas, mas sim um lugar de recuperação da cultura e do conhecimento que é de direito dos mais variados grupos étnicos que ficam à margem da sociedade. Os professores precisam entender que as práticas atuais ainda não são adequadas e que mudanças concretas precisam ocorrer para acolher todos os discentes em todos os níveis de aprendizagem. (DIAZ <i>et al.</i>, 2009). Tadeu (1995) considera ser fundamental que ações concretas de combate à exclusão sejam executadas na escola, transformando abstração (pensamento, fala), em ações concretas e atividades que direcionem para uma mudança de comportamento, para a	A proposta antirracista no ambiente escolar

Q1. Prof Rodrigo. UE O propósito da escola, quando discutido antirracismo é trazer para discussão, este tema que faz parte da vida de cada aluno, e enquanto não terminar este preconceito não teremos uma sociedade sadia.	transformação das relações raciais brasileiras. Desta forma, professor (a) e Gestor(a) exercem através do currículo a possibilidade de representar pessoas e precisam transformar esse direito em melhoria contínua na vida da comunidade escolar Gomes (2005, p. 89) afirma: “é crucial que a instituição escolar tenha conhecimento dessas questões com vistas à superação do medo e/ou desprezo das diferenças raciais ainda presente na escola e na sociedade”.
---	---

Tabela 4 - Unitarização e categorização (continuação)

Código e unidade de sentido do Corpus	Título e código	Unidade teórica	Categoria inicial
Q3, Prof Antônia, UE Na minha formação acadêmica nem falávamos sobre esta temática.	T2- A proposta antirracista, na Formação Acadêmica dos professores de Ciências.	Professores precisam aprender para se tornarem mediadores conscientes, no sentido de identificar e criticar as tensas relações produzidas pelo racismo nos espaços educativos. Para que isso possa acontecer, a proposta Antirracista em sua Formação Acadêmica, é fundamental. (GOMES, 1999)	O antirracismo na Formação Acadêmica de Ciências Biológicas
Q3, Prof Claudia, UE Na minha formação acadêmica, nunca foi discutido o antirracismo.		Gomes (1999), aponta a necessidade dos professores, refletirem sobre seu próprio processo de construção, de identidade racial, e tais interferências na prática docente. “o quanto é contraditório,	

Q3. Prof Aline. UE

Durante minha formação acadêmica, esta situação do antirracismo não foi abordado, não lembro, de falarem. Situações e debates, não acontecia, o conhecimento que tenho é de ler, estudar, e perceber que é um problema que a sociedade enfrenta, que tem que ter mudança real, e no pensamento das pessoas, este é um problema que se arrasta por muito tempo, e que já passou da hora de ser resolvido.

Q3. Prof Rodrigo. UE Durante a minha formação acadêmica não tivemos a discussão sobre esta temática, nem no ensino fundamental e médio.

que os cursos de Formação de professores, como a graduação, continuem lançando no mercado de trabalho, homens e mulheres pertencentes, aos diversos segmentos, étnicos raciais, que não discutem e nem refletem, a diversidade étnico cultural, presente no processo escolar, é necessário que as pesquisas educacionais incorporem a centralidade da raça, e do gênero nos estudos, sobre a realidade social brasileira.

De acordo com Nilma Lino Gomes, (2017, p.71), nas Universidades e Faculdades, organizam-se Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), responsáveis pelas realizações de pesquisas, projetos de extensão, formação de professores, [...]. No entanto percebem-se grandes desafios, em abordar temas sobre diversidade, desigualdade racial, no contexto acadêmico, pois ainda são tidos como ilegítimos.

Segundo Freire (1996, p.25) [...] quem forma, se forma, e reforma ao formar, e quem é formado forma-se e forma, ao ser formado”

Para MUNANGA (2005), os professores apresentam dificuldades para trabalharem com temas pautados em aspectos étnico-raciais: Não precisamos ser profetas para compreender o preconceito incutido na cabeça do professor, e sua incapacidade, de lidar profissionalmente com a diversidade, principalmente nas Instituições de Ensino superior, na Graduação.

Tabela 5 - Unitarização e categorização (continuação)

Código e unidade de sentido do Corpus	Título e código	Unidade teórica	Categoria inicial
Q7.Prof Antônio. UE Na realidade não conheço a lei 10.639/03 Q7.Prof. ^a Claudia. UE Desconheço a lei Q7. Prof. ^a Aline. UE	T3- Influência da Lei 10.639/03, nas práticas pedagógicas	A inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira nos conteúdos curriculares possibilita trabalhar de forma positiva a imagem do negro, na medida em que valoriza a cultura e dá visibilidade aos saberes emancipatórios produzidos pelo movimento negro. Entretanto, um longo caminho precisa ser percorrido, uma vez que ainda há avanços necessários para sua implementação de forma eficaz e abrangente; uma vez que a temática ainda tem sido trabalhada de forma muito pontual e por vezes distorcida, em várias instituições escolares brasileiras. (SILVA, 2022). A Lei de Diretrizes e Bases - LEI 9394/96 garante através da Lei 10.639 de janeiro de 2003, que foi alterada pela Lei	A relevância da Lei 10.639/03 em sala de aula

Sobre a lei, eu tenho um conhecimento bem superficial sobre o que a lei trata. A importância de falar sobre a lei tem o intuito de valorizar e mostrar a grandeza e a importância deste povo, para toda humanidade. É um povo que trouxe muito conhecimento, para cultura, às vezes as pessoas por não conhecerem e terem estas ideias preconcebidas e ter como se fosse uma cultura menor e sem importância, como só a cultura europeia é que valesse. Acredito que a lei exista para este intuito de mostrar a cultura do povo negro.

Q7. Prof Rodrigo. UE

A lei assegura a esta geração uma proposta que na minha época não acontecia. E dá a chance aos professores de refletirem sobre esta proposta.

antirracistas.

nº 11.645/2008, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena no âmbito de todo o território nacional. O Art. 26-A determina que os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados e devem atender o que dispõe:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. **§ 2o** Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Para atender de forma efetiva o que é disposto na lei, são necessárias três ações: a revisão do currículo e consequentemente da proposta curricular e prática pedagógica, o investimento na formação docente e a quebra de estigmas sociais. Tais avanços possibilitam o reconhecimento da importância da cultura africana na formação da identidade do povo brasileiro, objetivando combater o preconceito ao negro e às demais etnias.

(SILVA, 2022)

Tadeu (1995), considera ser fundamental que ações concretas de combate à exclusão sejam executadas na escola, transformando abstração (pensamento, fala), em ações concretas e atividades que direcionem para uma mudança de comportamento, para a transformação das relações raciais brasileiras.

Gomes (2005, p. 89) afirma: “é crucial que a instituição escolar tenha conhecimento dessas questões com vistas à superação do medo e/ou desprezo das diferenças raciais ainda presente na escola e na sociedade”. A autora prossegue pontuando que essa complexidade é uma tarefa dos/as profissionais da educação e de uma escola que se quer formar cidadão e, desta forma, deve incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática.

Pacheco (2007) acredita que a escola inclusiva deve ser um espaço plural e se adaptar as realidades e necessidades dos estudantes, e não somente esperar que eles se encaixem em um perfil que muitas vezes não dialoga com a sua cultura e não valoriza as suas potencialidades

Almeida e Gelard (2020), consideram que a criação de espaços e momentos de interlocução com as crianças, permitindo que falem, conversem e (re)criem as suas histórias, enquanto protagonistas, permite a valorização da cultura africana e afro-brasileira contribuindo na construção identitária das educandas e educandos. Ao tempo em que “[...] abre caminhos para uma prática pedagógica antirracista e livre das amarras epistemológicas que subalternizam e excluem aqueles e aquelas que não são considerados iguais” (p. 132)

Machado (2010, s.p) afirma que: “O desconhecimento sobre a história do continente africano na História do Brasil é parte do que nos distancia do conhecimento de nós mesmos”. Dessa forma, o planejamento didático pedagógico da escola, precisa ser trabalhado com intuito de valorizar as práticas pedagógicas que permitam a formação integral do aluno, levando em consideração e valorizando os diferentes aspectos que os constituem. A construção pedagógica deve se basear no pensamento multicultural que rompa com as práticas tradicionais e engessadas do passado, proporcionando as crianças, o reconhecimento de seus papéis sociais, de modo que possam entender o seu papel, a sua origem, a história de seu povo e aprendam a valorizar e defender a sua própria cultura. (SILVA, 2022)

Tabela 6 - Unitarização e categorização (conclusão)

Código e unidade de sentido do Corpus	Título e código	Unidade teórica	Categoria inicial
Q10. Prof Aline. UE Eu acredito que possa existir uma prática que auxilie contra o racismo, mas deverá ter ou acontecer formação para os professores aprenderem a trabalhar em sala de aula. Eu mesmo, nem sei por onde começar, tenho várias dúvidas. Q10. Prof Claudia. UE Acredito que é importante uma prática em sala de aula que fale sobre antirracismo, mas eu mesmo não estou preparada, precisaria de uma formação, um curso, para que pudéssemos ter mais conhecimento Q10.Prof Aline.UE Eu acredito que seja possível trabalhar de forma científica sobre o antirracismo, pois deve ter uma preparação para todos, para não tratar o assunto de forma equivocada, é importante trabalhar o correto. Q10.Prof Rodrigo.UE A prática pedagógica pode transformar a realidade social sempre, porém ainda vejo uma educação que esta blindada do contexto social, e esta separação entre a escola e o contexto onde ela esta inserida, acaba esvaziando este tema, que não pode ser refletido, somente dentro do muro da escola, somado a isto, temos o entrave do momento político que estamos vivendo, que trata o racismo, as vezes como partidária. Creio que o sonho de uma sociedade que trate o racismo com respeito, ainda esta muito distante.	T4- A Prática Pedagógica Antirracista, um desafio reflexivo, que exige preparo aos professores.	“As diferentes dimensões do exercício profissional docente, que nos convidam a pensar a favor de que e a favor de quem as práticas educativas são desenvolvidas [...]” (RIOS, 2010, p. 38). Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (2005), a aprendizagem das Africanidades brasileiras se dá quando os professores estão empenhados em uma nova relação Inter étnica, na escola, a autora também destaca a importância da organização dos planos de trabalho e atividades que devem ser pautados na ação que cada estudante deve realizar em sala de aula. De acordo com Candau (2000) e Silva (2020), a ideia de pensar o ensino-aprendizagem e formação antirracista de professores, configura-se como um dos atuais desafios para área do conhecimento de Ciências, como meio de assegurar saberes curriculares, e disciplinares na perspectiva antirracista, para que na prática educativa, o mesmo proponha transposição didática, interna dos conteúdos de ensino, afim, de assegurar aos alunos, conhecimentos de Ciências de base africana. Candau (2006) propõe um novo modelo educacional e curricular na qual valoriza o conhecimento do outro, quer dizer, de outros povos e culturas. “pensar numa formação docente antirracista, exige reorganização curricular, dos cursos de formação destes profissionais”. Assinala ainda Candau (2009, p. 43) “Uma das bases teóricas para uma formação docente Antirracista, assenta-se nos pilares da educação intercultural e multicultural”. A partir da formação inicial antirracista, o professor ocupa protagonismo, na resignificação dos conhecimentos escolares, exerce papel na desconstrução do pensamento etnocentrado do campo educacional, assumindo o papel de disseminar na área do conhecimento científico, o conhecimento. Para Walsh (2013), em particular no Brasil, os documentos legais nº10.639/03 e a lei nº 11.645/2008, que tem um cunho antirracista, porém sua efetivação na sala de aula, tem implicações, com a formação docente. Tardif (2014, p. 79) “o professor é o mediador, entre a cultura do aluno, com os conhecimentos escolares”. Na explicação Candau (2010) e Walsh (2013), uma possibilidade de uma educação básica, currículo e ensino antirracista, exige a formação de professores, sobre a vertente da pedagogia de colonial. Elas indicam a pedagogia da de colonialidade, como projeto político pedagógico, e curricular para desconstrução, para formação monorracista dos professores.	Formação Continuada para Professores, com intuito de problematizar a proposta antirracista, na prática reflexiva

Fonte: A autora, 2022.

A partir da elaboração destas tabelas para a sistematização dos processos de unitarização e categorização, produziu-se um metatexto. Entende-se por metatexto aquele texto que fala sobre outro texto, explicando-o, interpretando-o e contextualizando-o. Na análise textual discursiva, o metatexto é uma ferramenta importante para compreender a relação entre o texto e o contexto em que ele é produzido. Ele pode ser usado para identificar as intenções do autor, conforme Moraes e Galiazzi (2016), a começar pelos valores e ideologias presentes no texto e pelas estratégias retóricas utilizadas. Alguns exemplos de metatexto incluem introduções, esboços, prefácios, resenhas, análises e comentários. Eles podem ser produzidos por diferentes autores, incluindo o próprio autor do texto original, outros especialistas no assunto ou mesmo leitores comuns que desejam compartilhar suas opiniões. A partir da elaboração do metatexto tornou-se possível mostrar, um pouco, como se apresenta a realidade escolar, em relação à prática pedagógica antirracista.

No metatexto (MORAES; GALIAZZI, 2016), inserem-se citações e falas dos fragmentos do corpus analisado conforme as transcrições das falas. Os autores das falas tendem a se sentir representados, uma vez que lhes é assegurado suas impressões e vozes, mesmo sabendo que a interpretação do pesquisador estará presente. O metatexto desenvolvido, logo abaixo, mostra a base teórica relacionada à unidade empírica (transcrições das falas) e, juntamente, evidencia também a representatividade da pesquisadora.

6.3 O METATEXTO: ALGUMAS VOZES ECOAM

Atualmente as menções feitas em sala de aula, sobre a história negra, ainda se baseiam em relatos sobre o período da escravidão das pessoas pardas e negras. Outros registros são rememorados em datas comemorativas como o Dia da Consciência Negra, por exemplo. A escola promove a construção de uma nova percepção de mundo (um mundo não segregado) ou anima a reprodução do racismo. Para a autora Ribeiro (2019), a escola dentre suas diversas funções representa também um ambiente de reprodução das relações sociais. Quando a professora entrevistada, de nome fictício Cláudia, diz que *os professores desta escola falam sobre o antirracismo mais no mês de novembro...* é uma evidência clara do modo como a escola não tem se colocado a tarefa de apresentar alternativas para superar

o racismo no interior de seu próprio espaço, ao contrário, como diz Barbosa (2004), ela tem se tornado *locus* privilegiado de sua reprodução.

Contudo, se a escola é o espaço de reprodução das relações sociais, também pode ser o de transformação, ao cumprir a tarefa de desenvolver um pensar criticamente a sociedade da qual faz parte. Porventura possa ‘girar a chave’ para a construção de relações respeitadas nas quais o racismo não terá condições de se reproduzir, com tanta naturalidade. No Brasil e no mundo, de modo geral, as reflexões sobre a forma como ainda discriminamos as etnias diferentes do padrão branco e europeu ainda tem ambiente fértil para subsistir. Não é nada fácil identificar e desenvolver propostas educativas sólidas, que façam referência nítida a questões voltadas para o âmbito das preocupações multiculturais. Segundo Candau (2000):

Durante muito tempo a cultura escolar se configurou a partir da ênfase na questão da igualdade, o que significou, na prática, a afirmação da hegemonia da cultura ocidental europeia e a ausência no currículo e em outras práticas simbólicas presentes na escola de outras vozes, particularmente referidas às culturas originárias do continente, à cultura negra e de outros grupos marginalizados de nossa sociedade. (CANDAU, 2000, p.15).

De acordo com Nilma Lino Gomes (2017, p.48), a respeito desta lacuna de silenciamento, produzida na ausência de uma interpretação crítica sobre a realidade das escolas, em prol da superação do racismo, sobretudo “[...] práticas pedagógicas e curriculares, que visem o reconhecimento da diversidade étnico racial e o tratamento digno da questão racial, e do povo negro no cotidiano escolar”.

Conforme o entrevistado Prof. Rodrigo (nome fictício):

A prática pedagógica pode transformar a realidade social sempre, porém ainda vejo uma educação que está blindada do contexto social, e esta separação entre a escola e o contexto onde ela está inserida, acaba esvaziando este tema, que não pode ser refletido, somente dentro do muro da escola, somado a isto, temos o entrave do momento político que estamos vivendo, que trata o racismo, às vezes como partidário. Creio que o sonho de uma sociedade que trate o racismo com respeito, ainda está muito distante. (RODRIGO, BAGÉ/RS, s.p).

A instituição escolar é um espaço formado por sujeitos que não transmitem apenas conhecimentos, uma vez que o ambiente escolar, desmedido em diversidades culturais, não lhe cabe uma prática de neutralidade para manter-se distante do que acontece na sociedade. É insuficiente que uma instituição educacional ensine apenas conteúdos de qualquer área, para que possamos conviver respeitosa e

harmoniosamente. É imprescindível que aprendamos a diferenciar atitudes que consolidam o mal das que contribuem para que o bem se fortaleça.

Como afirma Gomes et al. (2010, p. 20-21):

Partindo desta ideia, a escola não pode ser considerada, simplesmente como um espaço onde se transmitem conhecimento, alheia a existência de diferentes relações, as quais, inconscientemente, ou não, podem contribuir para disseminação, de preconceitos e discriminações, com base em valores e crenças que generalizam a cultura de determinados grupos, em detrimento de outros.

O autor ainda discorre sobre como o Brasil teria como principal objetivo, em suas instituições de ensino, universalizar e homogeneizar os vínculos, os alunos, as práticas docentes e os conteúdos, negando as diferenças intrínsecas dos sujeitos, e as relações de dominação presentes também na sociedade. Conforme as exposições dos professores Prof^a. Antônio, Prof^a. Cláudia, Prof^a. Aline e Prof. Rodrigo, podemos perceber um modo de desenvolver a temática do racismo nas aulas de Ciências, Ensino Fundamental, ministradas por esse grupo de professores:

Prof. Antônio: “Falo com os alunos sobre racismo, quando aparecem algumas situações no dia a dia, na TV, ou no contexto dos alunos”; Prof.^a Cláudia: “Converso sobre racismo, somente quando surgem situações em sala de aula, ou na escola”; Prof.^a Aline: “Durante as aulas o tema racismo, eu não trabalho de maneira sistemática”; Prof. Rodrigo: “Sempre que dá para contextualizar o tema racismo, discutimos, as vezes estas discussões se tornam sequências didáticas, projetos. E sempre que acontecem situações de racismo é levado o fato para equipe diretiva da escola”. (Prof. Antônio, Prof. Cláudia, Prof. Aline e prof. Rodrigo, 2022, s.p).

Os docentes, acima, colocam em suas falas, relacionadas ao cotidiano escolar, que o racismo é discutido, refletido ou problematizado, somente quando acontecem situações, na escola, na TV, ou em algum ambiente que o assunto seja trazido à tona. Após esta discussão, parece que nada é realizado para que o preconceito, a discriminação, seja minimizada ou combatida. De acordo com Freire (2005): “só através da práxis autêntica que, não sendo ‘blábláblá’, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo.” Ainda na visão de Freire (2005, p. 42): “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”. Este é um dos grandes desafios de uma educação humanizadora. O conhecimento só é válido se for utilizado como forma de intervenção e transformação da realidade, caso contrário, estaríamos nos conformando com a situação opressora na qual estamos imersos, seja opressão econômica, cultural ou étnico-racial.

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além de conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento [...] Neutra, indiferente a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. (FREIRE, 2006, p. 98-9).

Estas ideias, que traduzem a educação como uma forma de intervenção no mundo, convergem, pois mostram o que deveria ser realizado na escola, mas, na realidade, a prática de enfrentamento do preconceito é silenciosa, como na estrutura curricular, bem como das diferentes disciplinas. Para Santos (2013), a invisibilidade da questão racial deve ser interpretada como um fato que não se nota, não se discute e nem se deseja notar ou discutir. É como se não existisse, disfarçando o caráter excludente da estrutura escolar brasileira, reduzindo a situações dos alunos negros a um fator meramente normal.

O mais sério é que, dada à invisibilidade da questão racial na escola, muitas vezes, os educadores e educadoras, ao adotarem tais práticas, sequer percebem que essas salas são formadas por uma grande parcela de alunos negros e pobres. Também não questionam o peso de tal iniciativa na construção da autoestima e da expectativa escolar desses alunos e de suas famílias. (GOMES, 2002. p. 41).

É Silvio Almeida (2019) quem anuncia a fragilidade da estrutura escolar para o rompimento de práticas racistas que favoreçam as desigualdades, excluindo os alunos e alunas negras através do seu modo de pensar e agir. A exclusão pode acontecer de forma sutil e perversa: através da ausência ou superficialidade das discussões sobre a questão racial na escola, a partir da baixa expectativa dos professores em relação a esses alunos, como também, pela exigência de ritmos específicos de desempenho educacional. No que tange a esses aspectos, a criança que sofre discriminação não encontra apoio nos profissionais da escola, pois os mesmos se sentem despreparados para desempenhar tal tarefa... quando é primordial, na postura de um educador, o estudo teórico para o enfrentamento de situações racistas e preconceituosas.

Os relatos de Cavalleiro (2001) a respeito de uma aluna que, mesmo quando explicitamente discriminada por meio de ofensas verbais, a professora nada fez, é uma atitude que sinaliza, para o opressor, que a ação pode ser repetida. Nesse sentido, Freire (2005, p.90) alerta: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas

na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. A escola, embora diante do conflito de objetivos, poderá favorecer a discussão e problematização por meio do diálogo e do questionamento das questões raciais. A problematização torna-se um instrumento poderoso na prática educativa antirracista. De acordo com Santos (2001):

Tratar de discriminação racial em ambiente escolar, não significa ajudar a criança negra a ser forte para suportar o racismo, como apenas só ela tivesse problema com a identidade, com a sua autoestima. Faz-se necessário corromper a ordem dos currículos escolares, que insistem em apresentar a produção cultural eurocêntrica, como um único conhecimento científico válido. (SANTOS, 2001, p. 106).

A escola é pensada para “fortalecer” relações de poder. Quando a mesma se omite em relação a essas situações ela está afirmando que não existe desigualdade entre os alunos, o que não é verdade, contudo, ao contrário disso, podem ser criadas medidas para evitar tais ocorrências. Segundo Gomes (2005):

Interpelando o papel do professor, e recuperando os marcos oficiais de qual deve ser o papel da escola na construção da cidadania, reposicionam o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação no plano da atitude política do professor. “Todos nós estamos desafiados a pensar diferentes maneiras de trabalhar com a questão racial na escola”, constata Nilma Lino Gomes. “Será que estamos dispostos?”, questiona. Que dizer de educadores que colocam a criança negra para dançar com um cabo de vassoura, durante a festa junina, porque ninguém quer ser seu par? Ou que estabelecem como “castigo”, para os desobedientes, sentarem-se ao lado da criança negra da sala? Ou que são coniventes, e no máximo “sentem pena”, quando presenciam calados e omissos agressões racistas à criança negra? (GOMES, 2005, p.41).

A formação do professor parece desprovida de todo e qualquer sentimento de solidariedade com a dor do outro. Agressões racistas não podem ser permitidas em tempo e espaço algum do planeta terra. Os docentes entrevistados nesta pesquisa testemunham o quanto os cursos de formação acadêmica também são pobres em abordagens que certamente contribuiriam para a contraposição das atitudes racistas. Algumas falas reverberam esse fato:

Prof Antônia “Na minha formação acadêmica nem falávamos sobre esta temática”; Prof Claudia “Na minha formação acadêmica, nunca foi discutido o antirracismo;” Prof Aline “Durante minha formação acadêmica, esta situação do antirracismo não foi abordado, não lembro de falarem. Situações e debates, não acontecia, o conhecimento que tenho é de ler, estudar, e perceber que é um problema que a sociedade enfrenta, que tem que ter mudança real, e no pensamento das pessoas, este é um problema que se arrasta por muito tempo, e que já passou da hora de ser resolvido”; Prof Rodrigo “Durante a minha formação acadêmica não tivemos a discussão

sobre esta temática, nem no ensino fundamental e médio”. (Prof. Antônia, Prof. Cláudia, Prof. Aline e Prof. Rodrigo, 2022).

Todos os professores de Ciências entrevistados declararam não ter recebido qualquer tipo de orientação pedagógica sobre a questão racial, por ocasião dos seus cursos de formação profissional. Ou seja, os cursos de complementação pedagógica (nos casos de professores com nível de escolaridade superior) ou os cursos de formação de professores (equivalente ao Ensino Médio) não dedicam qualquer ênfase, ou ainda, desconhecem especificidades e possíveis contendas quanto ao tema da questão racial brasileira. A fala da Professora Aline: *“este é um problema que se arrasta por muito tempo, e que já passou da hora de ser resolvido”* contribui para compreendermos o quanto estamos aquém de solucionar hostilidades decorrentes do preconceito de toda ordem. Algumas culturas podem perpetuar estereótipos e preconceitos raciais através de suas tradições, normas sociais, linguagem e crenças. Isso pode ser visto em piadas e expressões comuns que são ofensivas para certos grupos étnicos, bem como em práticas discriminatórias que são justificadas por valores culturais.

O racismo tende a se manifestar dentro de determinadas culturas, além de ser reforçado pelas mesmas. Contudo, é importante lembrar que as culturas não são monolíticas e que muitas vezes as pessoas dentro de uma cultura têm visões divergentes sobre questões relacionadas à raça e etnia. Muitas vezes, o racismo é o resultado de ideologias e valores que são perpetuados por indivíduos específicos ou grupos de poder, e não uma característica inerente a uma cultura inteira. O aspecto cultural representa vivências concretas de pessoas, suas maneiras de conceber o mundo, suas particularidades e suas semelhanças.

De qualquer modo, o racismo é sempre uma forma de discriminação injusta e prejudicial que necessariamente precisa ser combatido em todas as suas manifestações, independentemente de onde se originem. Isso requer um esforço consciente para nos educarmos e vivermos com civilidade, evitando os danos do racismo e da discriminação racial. Para o autor Gomes (2003), é por meio da cultura que podemos nos adaptar ao meio, mas também é no contexto que se percebem as perspectivas de transformação.

Assim, quando os professores assumem a direção de uma sala de aula sem ter noção dos problemas que irão enfrentar, na maioria das vezes, as soluções para os conflitos emergentes são buscadas no bom senso, na prática cotidiana,

independentemente de qualquer lastro pedagógico e/ou teórico. Introduzir o tema racismo nas aulas de Ciências não é algo fácil. Mesmo aquele professor convicto de suas posições e bem fundamentado teoricamente sobre a origem do problema, suas consequências e dados estatísticos das desigualdades sociais, parece apresentar dificuldades em abordar as ações e atitudes discriminatórias. Dizem os professores:

Prof.^a Antônio “Durante as minhas aulas na disciplina de Ciências, nunca ocorreu racismo” Prof.^a Claudia “Nas aulas de Ciências, nunca me deparei com a situação de racismo” Prof.^a Aline “Durante as aulas de Ciências, não se percebe preconceito, a escola espelha um pouco no que acontece na sociedade, as vezes dá para perceber através de falas brincadeiras, e dá para notar que os envolvidos, nem se dão conta que estão agindo desta forma.” Prof. Rodrigo “Esses 20 anos de docência, presenciei poucas situações, porém acredito que tenham ocorrido não notei, mas quando os alunos estão em posição de fala eles colocam, essas nuances me fogem” (Prof.^a. Antônio, Prof.^a. Cláudia, Prof.^a Aline e Prof. Rodrigo, 2022).

Os profissionais docentes explicam que não identificam racismo em suas aulas, não conseguem perceber o preconceito e, se acontece algo, os envolvidos nem se dão conta que estão praticando a discriminação através de brincadeiras e piadas. O Prof. Rodrigo coloca *“que pode até acontecer, mas passa despercebido, somente quando os alunos falam em sala de aula”*. Durante as entrevistas, os professores de Ciências foram questionados se partiam dos estudos sobre “raça” para problematizar o “racismo”, segundo as respectivas respostas:

Prof. Antônio “Nas minhas aulas eu não trabalho sobre raça, conversamos sobre genética, cor de pele.” Prof.^a Claudia “Nas minhas aulas de Ciências não falo sobre raça”. Prof.^a Aline “A biologia não fala sobre raça humana, e sim espécie, e que nós somos todos de uma mesma espécie, este conceito de raça não se aplica na espécie humana”. Prof.^a Rodrigo “Na verdade após a nova BNCC, o objeto de conhecimento, sobre espécie, sobre raça sempre foi trabalhado superficialmente”. (Prof.^a Antônio, Prof.^a Cláudia, Prof.^a Aline e Prof. Rodrigo, 2022).

Os professores revelam que não desenvolvem teoricamente a temática “raça”, e, muito menos, conectada ao “racismo”. A professora Aline diz, inclusive, que o conceito de raça não se aplica na espécie humana, e em suas aulas de Ciência não desenvolve qualquer ideia sobre essa questão. Bem como o professor que cita a BNCC, mas esclarece que o trabalho é realizado superficialmente. Todavia, no Brasil, seguindo a tendência eugenista mundial, nos currículos escolares, classificavam-se as pessoas por raças e estas eram classificadas em superiores e

inferiores...obviamente que a raça branca era trabalhada como a superior. Explicam Schwarcz e Machado (2028):

Acreditava-se que o cruzamento entre duas “espécies” de cores diferentes gerava naturalmente uma população mais clara, uma vez que os genes brancos eram supostamente superiores e mais fortes. Além disso, acreditava-se que a população negra diminuía por uma relação entre as taxas de natalidade (supostamente menores entre os negros) e expectativa de vida. Por fim, partiam do princípio de que era necessário incentivar a imigração, principalmente europeia, para o Brasil, o objetivo claramente girava em torno de aumentar a porcentagem de “brancos puros” em relação aos negros e mestiços. “Tais ideais alimentaram conteúdos discriminatórios que possuem ecos ainda nos dias de hoje e levantam questionamentos sobre o racismo e os limites da cidadania do negro do Brasil.” (SCHWARCZ; MACHADO, 2018, p. 295).

A Ciência, através de autores como Joseph Arthur e Conde de Gobineau (apud SANTOS, 2006), um dos mais conhecidos teóricos do racismo, afirmava que:

“Tal é a lição da história. Ela nos mostra que todas as civilizações derivam da raça branca, e que uma sociedade só é grande e brilhante enquanto preservar o sangue do grupo nobre que o criou, desde que esse grupo também pertença ao ramo mais ilustre da nossa espécie” (GOBINEAU apud SANTOS, 2006, p. 121).

Todo este questionamento foi realizado com o pensamento que a Ciência também se imiscuiu-se na questão racial, e com maior repercussão, para provar de toda forma a inferioridade do negro.

Conforme Santos (2006), para Gobineau, o sangue negro piora o branco; enquanto o negro é marcado pela imaginação, sensibilidade e sensualidade, o branco é definido pela inteligência, praticidade ética e moral. Acreditava-se na ideia de que a natureza tinha gerado um número limitado de tipos, que dizia respeito às raças puras iniciais, e que a mistura a degradaria aos poucos. Portanto, defendeu-se que a miscigenação racial levaria à absorção da raça ariana e, em consequência, à decadência da humanidade.

Ilustres pensadores também simpatizavam com a ideia das diferenças classificatórias das raças. Para os filósofos iluministas Voltaire e Diderot existiam distintas origens para a raça humana e várias subespécies de homens; Diderot fez uma descrição dos habitantes da África: “Não somente sua cor os distingue, mas eles diferem dos outros homens, pelos traços de seu rosto, narizes largos e chatos, lábios grossos e lã no lugar dos cabelos, que parecem constituir uma nova espécie de

homem”. Não obstante, Santos (2018), afirma que ainda se investiga a causa da cor dos negros e as conjecturas estabelecem como causa a bile ou a substância líquida encontrada nos vasos que preenchem os corpos mucosos.

Por outro lado, os ecos de uma divergência quanto aos conceitos e teorias de superioridade parece que ainda permanecem:

Primeiro a ciência revelava realidades que jaziam ocultas em um olhar superficial: a forma e o tamanho do crânio, por exemplo, eram objeto de medição metódica para demonstrar como fato científico que os europeus possuíam crânio maior; a cor e a aparência superficial eram sinais de raça, mas a verdade estava dentro do corpo e a ciência podia revelá-la. Segundo estas teorias usualmente dividiam a humanidade em quatro ou cinco raças, que eram tipos biológicos separados e permanentes, por pelo menos muitos milhares de anos. As raças se distinguiam por sua anatomia, incluindo a cor da pele, que representava papel importante, ainda que não totalmente determinante, e as raças estavam claramente organizadas em hierarquias europeias sempre acima. (HITA, 2017. p. 56).

A questão supostamente científica, na verdade, buscava simplesmente a ratificação e o aval científico para justificar a hierarquia racial e com ela a crueldade e desumanidade com a qual os africanos e povos originários eram vistos e submetidos: a malfadada subordinação de um povo por outro. Contudo, é importante frisar que a ciência autêntica jamais apoiou estas teorias.

Assim, conforme a historicidade nos impõe, desde os estudos relacionados à “raça”, os negros, tanto na estrutura social, quanto no sistema educacional, são vítimas de diversas situações de discriminação. Pensemos na questão da cor da pele, que ainda hoje dispara pensamentos racistas e preconceituosos que ganham visibilidade também na escola. Conforme Almeida (2019), tais pensamentos são na verdade reproduzidos em seu interior. Parece existir um descaso e uma banalização na formação pedagógica que atravessa a instituição educacional. Os quatro professores entrevistados nesta pesquisa afirmaram que não foram preparados para discutir o racismo e suas consequências. Com isso preponderando e fabricando omissões diante das situações de injustiça, além de comprometer o desenvolvimento escolar dos estudantes, que geralmente silenciam diante de acontecimentos dessa ordem.

Reverter esse modo cruel de nos relacionarmos passa pela compreensão de que o racismo é um problema social complexo e que o ensino de Ciências pode contribuir para a reversão do mesmo de várias maneiras. Por exemplo, ao ensinarmos sobre a diversidade da vida, nas aulas de Ciências, pode-se ajudar a mostrar a

diversidade da vida na Terra, incluindo as diferentes raças humanas. Assim é possível pensar de modo reflexivo sobre as características físicas e biológicas que distinguem as raças humanas com suas respectivas singularidades.

Ao promover a equidade, o pensamento científico pode ser usado para problematizarmos sobre as desigualdades sociais e econômicas que afetam certos grupos de pessoas. Uma vez que, ao ensinarmos o pensamento crítico viabilizamos questionamentos e desafios referentes às ideias preconcebidas e estereotipadas.

A ciência pode ajudar a desmistificar estereótipos sobre diferentes grupos de pessoas. Os alunos podem aprender sobre as contribuições de cientistas e pesquisadores de diferentes raças, incluindo aqueles que foram historicamente sub-representados na ciência. As questões descritas por Cavalleiro (2001) configuram os passos importantes para associar o racismo ao ensino de Ciências. O ensino de Ciências pode contribuir para a reversão do racismo ao ensinar sobre a diversidade da vida, promover a equidade, desmistificar estereótipos, ensinar o pensamento crítico.

Nesta perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases - LEI 9394/96 garante através da Lei 10.639 de janeiro de 2003, que foi alterada pela Lei nº 11.645/2008, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena no âmbito de todo o território nacional. O Art. 26-A, da referida Lei, determina que os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados e devem atender o que dispõe:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2003.)

Para atender de forma efetiva o que é disposto na lei, é necessário que prestemos atenção a três ações: a revisão do currículo, a prática pedagógica e o investimento na formação docente. Esses avanços podem possibilitar o reconhecimento da importância da cultura africana na formação da identidade do povo brasileiro, objetivando combater o preconceito ao negro e às demais etnias. Produzir

conteúdos que tragam diferentes e novas visões do continente africano é uma das formas de iniciar uma desconstrução do estigma criado ao longo do tempo e, também, é uma forma de perceber que há muito da cultura africana em formação humana.

Conhecer o diferente propiciará o respeito e o discernimento de que as diferenças culturais não podem ser ignoradas, uma vez que, de acordo com a Fernandes (2005, p. 381-382), “conhecer a história da África e do negro poderá contribuir para desfazer os preconceitos e estereótipos ligados ao segmento afro-brasileiro, além de colaborar para o resgate da autoestima de milhares de crianças e jovens que se veem marginalizados por uma escola de padrões eurocêntricos.” É necessário quebrar com a lógica eurocêntrica e reconhecer que as diversas etnias contribuíram na formação universal. Cabe-nos apenas conhecer para respeitar. Fernandes (2005) atenta para as consequências de uma legitimação cultural:

A legitimação cultural que silencia e omite outros sujeitos históricos como negros e índios contribui para elevar os índices de evasão e repetência de crianças provenientes dos estratos sociais mais pobres. Essa grande maioria sai precocemente dos quadros escolares sem concluir o ensino fundamental por não se identificar com uma escola moldada nos padrões eurocêntricos que não valorizam a diversidade étnica-cultural de nossa formação. (FERNANDES, 2005, p. 380).

Uma vez que o aluno não se vê representado em figuras significativas da história, dizer que a etnia à qual pertence nada tinha para contribuir com a formação universal da cidadania humana é o mesmo que dizer implicitamente a esse sujeito que ele não faz parte da história, que ele não pode contribuir para a cidadania. Esse sujeito poderá subentender, mesmo que não claramente, que não é necessário que estude ou que ocupe seu lugar de direito. No cenário da escola, há influência negra na música, dança, teatro, pintura e em tantos outros elementos. A percepção e valorização sobre a relevância da história da África e do negro cabe à escola, mais precisamente ao professor. Lopes (2006) expõe que:

Na vida fora da educação escolar, ninguém tem dúvida das diferentes etnias existentes no Brasil, percebemos a diferença, mas não estamos na maioria das vezes educados para perceber o quanto estas diferenças influenciam e determinam os modos de vida das pessoas e fazem com que as mesmas venham a ocupar posições distintas na esfera socioeconômica e a desempenhar papéis também distintos que, secularmente, são indicativos de quem é quem na sociedade brasileira. Ao longo dos anos os currículos foram sendo construídos, tendo por base um modelo eurocêntrico, o que significa ter tomado o homem branco como referência para construção das propostas de ensino e aprendizagem. (LOPES, 2006, p.101-102).

É importante que a ressignificação histórica das diferentes culturas seja feita de forma adequada e justa, a partir de propostas de ensino e aprendizagem. É substancial levar em consideração seus contextos históricos, sociais e culturais. Isso pode ser alcançado, também, através da educação e do diálogo intercultural, promovendo a conscientização e o respeito pelas culturas minoritárias.

É lamentável que as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, via de regra, tenham sido historicamente tratadas de forma pejorativa e desvalorizadas em nossa sociedade. Essas culturas são ricas em história, tradição, conhecimento e diversidade, e merecem ser respeitadas e valorizadas. Ao criarmos espaços de representatividade e valorização dessas culturas, oportunizamos que todas as vozes sejam ouvidas e sua importância seja reconhecida. É também desse modo que poderemos construir uma sociedade mais justa e inclusiva, que valorize a diversidade cultural e respeite os direitos humanos de todos os indivíduos.

As falas dos professores entrevistados, nesta pesquisa, demonstram a realidade que é vivenciada nas escolas, quando o tema é o antirracismo. Não somente no ensino de Ciências, mas também na maioria das práticas pedagógicas dos professores, percebe-se o desconhecimento da Lei 10.639/03. A prática pedagógica antirracista, apresenta a necessidade de partir de um currículo e de um planejamento que priorizem conteúdos, estratégias e atividades sobre aspectos culturais, sociais e identitários dos estudantes, bem como mobilizem discussões sobre racismo, preconceito, identidade, diversidade e diferenças. Entretanto, as respostas dos profissionais entrevistados demonstram a necessidade de mudanças em currículos, estudos mais detalhados e reflexivos, referentes às leis, como a 10.639/03, que podem fazer a diferença no cotidiano escolar.

Prof.^a Antônia: “Na realidade não conheço a lei 10.639/03”; Prof.^a Claudia: “Desconheço a lei”; Prof.^a Aline: “Sobre a lei, eu tenho um conhecimento bem superficial sobre o que a lei trata. A importância de falar sobre a lei tem o intuito de valorizar e mostrar a grandeza e a importância deste povo, para toda humanidade. É um povo que trouxe muito conhecimento, para cultura, às vezes as pessoas por não conhecerem e terem estas ideias preconcebidas e ter como se fosse uma cultura menor e sem importância, como só a cultura europeia é que valesse. Acredito que a lei exista para este intuito de mostrar a cultura do povo negro” Prof. Rodrigo “A lei assegura a esta geração uma proposta que na minha época não acontecia. E dá a chance aos professores de refletirem sobre esta proposta” (Prof.^a Antônia, Prof.^a Cláudia, Prof.^a Aline e Prof. Rodrigo, 2022).

Quando a escola não se apresenta como o espaço de fusão de diversidades sociais, étnicas, raciais e culturais, ou seja, quando não se constitui como um espaço de reflexão e debate, sobre como estão sendo abordadas essas implicações sociais, racistas e culturais no currículo escolar, temos campo para a implementação da segregação racial. Portanto, a prática pedagógica exige referências na quebra de padrões relacionados aos currículos e a reorganização de planejamentos, em prol da diversidade cultural. Pensa-se numa proposta que não vem a ser a solução, mas sim uma tentativa de inovar a prática do professor, onde o mesmo realiza um trabalho de mediador, que reflete e problematiza as questões elencadas no seu dia a dia em sala de aula. Segundo Souza (2009), trata-se de uma prática intencional, coletiva e institucional, que possui dimensões que são interconectadas: a dimensão gestora, a dimensão docente, a dimensão discente e a dimensão gnosiológica ou epistemológica, configurando um processo que está intrinsecamente ligado à teoria e à prática da docência.

Conforme Gomes (2005, p. 89) afirma, “é crucial que a instituição escolar tenha conhecimento dessas questões com vistas à superação do medo e/ou desprezo das diferenças raciais ainda presentes na escola e na sociedade”. A autora prossegue pontuando que essa complexidade relacionada às diferenças raciais é uma tarefa dos profissionais da educação e de uma escola que se quer formar cidadão e, desta forma, deve incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática. De acordo com a entrevista aplicada aos professores de Ciências, foi realizado questionamento referente à prática: *Tu acreditas ser possível uma prática pedagógica, sobre o antirracismo, com vistas à transformação da realidade social?*

Prof.^a Antônia: Eu acredito que possa existir uma prática que auxilie contra o racismo, mas deverá ter ou acontecer formação para os professores aprenderem a trabalhar em sala de aula. Eu mesmo, nem sei por onde começar, tenho várias dúvidas. Prof.^a Cláudia: Acredito que é importante uma prática em sala de aula que fale sobre antirracismo, mas eu mesmo não estou preparada, precisaria de uma formação, um curso, para que pudéssemos ter mais conhecimento. Prof.^a Aline: Eu acredito que seja possível trabalhar de forma científica sobre o antirracismo, pois deve ter uma preparação para todos, para não tratar o assunto de forma equivocada, é importante trabalhar o correto. Prof. Rodrigo: A prática pedagógica pode transformar a realidade social sempre, porém ainda vejo uma educação que está blindada do contexto social, e esta separação entre a escola e o contexto onde ela está inserida, acaba esvaziando este tema, que não pode ser refletido, somente dentro do muro da escola, somado a isto, temos o entrave do momento político que estamos vivendo, que trata o racismo, às vezes como partidária. Creio que o sonho de uma sociedade que trate o racismo com respeito, ainda

está muito distante. (Prof.^a Antônia, Prof.^a Cláudia, Prof.^a Aline e Prof. Rodrigo, 2022, s.p).

De acordo com as respostas dos professores entrevistados, percebe-se que a prática pedagógica antirracista não acontece em suas aulas.

Gráfico 1 - Construído conforme a entrevista realizada com professores de Ciências na cidade de Bagé/RS.



Fonte: A autora, 2022.

Conforme o gráfico acima, as práticas antirracistas, nas aulas de Ciências, não são realizadas, são “silenciadas”. Silvio Almeida (2019) aborda sobre o grito antirracista das novas gerações, que desafia o silêncio imobilizador do mito em questão, trazendo à tona o debate público, como uma potência inegável, a problemática do racismo e a exigência de sua superação.

De acordo com o exposto pelos quatro professores desta entrevista, eles demonstram acreditar que exista uma prática que possa trabalhar o antirracismo, mas não se sentem preparados para desenvolver tal prática, incitam interesse pela formação de professores que fale sobre a temática antirracista, mas idealizam que seja algo que tenha que ser trabalhado com seriedade e muita reflexão. Por este motivo, a Formação de Professores é escolhida, primordialmente, por todos, por terem dúvidas, por não saberem como desenvolver a temática, dentro de sua disciplina, ou nem ao menos como começar uma fala em sala de aula, sem se equivocar. Santana e Amaro (2018) nos apontam pesquisas que revelam a existência da precariedade na formação inicial e continuada de professores resultando em pouco conhecimento na

área das relações étnico-raciais, o que, conseqüentemente, contribui para que situações de racismo ocorram dentro da sala de aula; ou mesmo concepções equivocadas sobre o tema, alimentando uma postura inadequada do docente frente à situação, assim, silenciando, a prática que deveria ser realizada cotidianamente.

A discussão sobre a temática étnico-racial na escola, sala de aula e política de formação de professores ainda é uma questão menor, tendo em vista que muitos dos professores durante a sua trajetória de formação profissional não trabalharam com essa temática, uma vez que não foram preparados para lidar com a diversidade étnica em sala de aula. Além disso, não procuram ou não lhes é possibilitada formação continuada que os habilite, o que torna a situação mais difícil ainda. Como assinala Freire (1987), precisamos pautar, no cenário educacional, uma educação que rompa com práticas racistas, que façam os seres humanos refletirem sobre suas ações; que possa reconduzir ações antirracistas no âmbito de relações pessoais e interpessoais. Com base nisso, o contexto educacional não pode de forma alguma estar alheio a esse debate e a escola pode ser um lugar de desmistificação da história dos povos negros, acentuando a importância que eles tiveram para a construção histórica nacional. Nessa perspectiva, a formação docente para essas questões é fundamental.

Por este motivo procura-se investir na formação de professores para que possam contribuir com uma formação humana emancipatória: Uma educação libertadora (FREIRE, 1987). Educação essa em que todos tenham seus direitos garantidos e efetivados na prática, onde os estereótipos negativos sejam quebrados, e a imagem dos negros e dos indígenas ou povos originários, nos conteúdos de livros didáticos, não mais reproduzam uma perspectiva de conhecimento eurocêntrica.

Neste escopo de reflexões, a pretensão desta análise de dados é a de problematizar a questão, a partir das vozes de professores que lecionam a disciplina de Ciências. Suas respectivas respostas evidenciam que não abordam a temática antirracista e, também desconhecem a lei 10.639/03. Um professor desenvolve projetos solicitados pela escola, mas não é sobre o antirracismo. Todos acreditam que seja essencial uma prática pedagógica para trabalhar o antirracismo, porém não se sentem preparados para desenvolver a problemática. Diante desse despreparo, sugerem uma formação de professores, na tentativa de auxiliá-los na prática pedagógica antirracista no cenário escolar.

De acordo com Santana e Amaro (2018, p. 24): "Formar professores na perspectiva do antirracismo é tarefa urgente. Repensar os processos de formação de

professores, seja ele inicial ou continuado, implica em desconstruir o modelo de democracia racial no qual fomos formados e (de) formados”. Isto é, precisamos de uma formação que nos descolonize do pensamento europeu, que reflita e problematize a realidade e a história do Brasil e do seu povo, sem preconceito ou negligência. Uma formação que seja emancipatória, inclusiva, que reconheça a riqueza e a identidade cultural de cada povo.

Segundo Aguiar, Piotto e Correa (2015, p. 384): “Um professor que teve a oportunidade de refletir acerca dos problemas enfrentados historicamente por negros e indígenas poderá ter papel fundamental na desconstrução das imagens depreciativas usualmente associadas a esses povos.” Nesse sentido, como podemos observar, a formação de professores pode ser uma das chaves nesse processo de desconstrução sobre a imagem negativa do povo negro, trazendo à tona conhecimentos científicos que podem auxiliar no processo de desalienação social. É considerável falar da importância da qualificação docente para as relações raciais. Se faz necessário capacitar profissionais para saber lidar com o racismo e discriminação que está presente entre nós.

Para tanto, há necessidade [...] de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p.17).

Mesmo com a obrigatoriedade em torno da lei 10.639/03, é notório que nem todos os professores passaram por uma qualificação profissional de formação sobre as relações étnico-raciais e necessitam dessa atualização profissional desde a sua formação inicial, uma vez que, ao passarem por esse processo de capacitação, terão mais acesso a diversos conhecimentos para intervir em práticas racistas dentro e fora da sala de aula. Além disso, essa formação em torno das relações étnico-raciais poderá levar os docentes a trabalharem melhor a questão da origem do povo negro, indígena etc., reconhecendo-os como protagonistas da história e trabalhando a diversidade e o respeito a todos os grupos étnicos. Uma educação comprometida com

a diversidade cultural só é possível se os professores forem reflexivos e capazes de transformar ideias educativas em ações.

6.4. PRODUÇÃO EDUCACIONAL- CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ANTIRRACISTAS

Ao optar por uma ação pedagógica antirracista é imprescindível o estabelecimento de uma disposição atitudinal para combater os próprios preconceitos e formas acomodadas de se promover visões uniformes a respeito de pessoas e comunidades negras. Cabe ressaltar que os professores que foram entrevistados esclarecem, em suas falas, que não desenvolvem práticas antirracistas em sala de aula, pois demonstram pouco conhecimento sobre a temática, desconhecem como incluir o “antirracismo”, cotidianamente, em seus planejamentos. Solicitam formações continuadas, para prepará-los teoricamente para prática reflexiva antirracista que venham a desenvolver com os alunos. Tal disposição se encaminha para o reconhecimento de ações como: um Curso de Formação de Professores. Abaixo, algumas visualizações relacionadas ao curso.

Figura 6 - Template no espaço do projeto da UFPel



Fonte: Plataforma da UFPel. Acesso em: 21 out. 2022.

Figura 7 - Tópico 01 - Proposto pelo curso



Curso antirracismo

- Participantes
- Emblemas
- Competências
- Notas
- Curso de Formação para Professores
- A Ciência e o Racismo

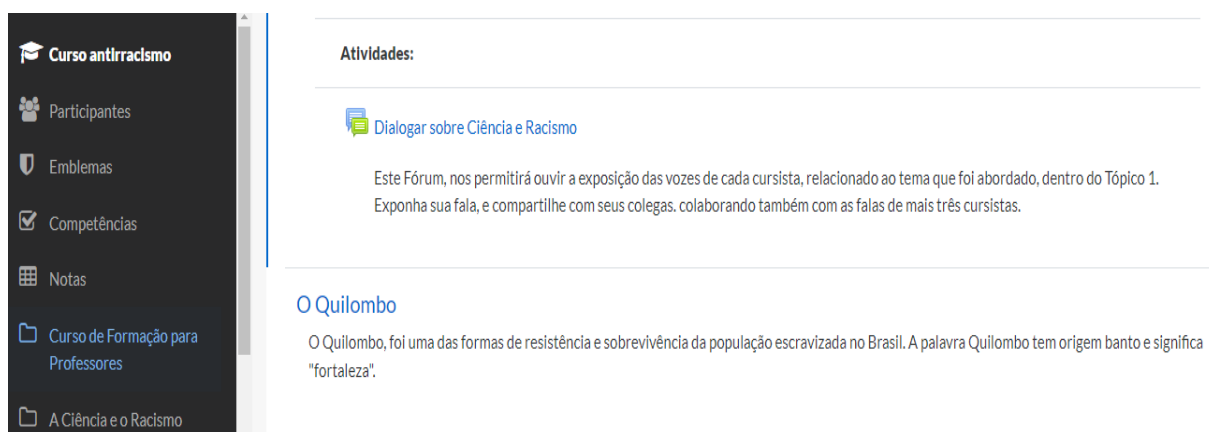
A Ciência e o Racismo

A Ciência e o Racismo é um tópico que nos expõe a participação que a Ciência teve na estrutura racista a partir do estudo sobre as raças, superiores a branca e inferiores a negra. Esta disparidade, que até hoje, mesmo com a comprovação de vários estudos, serve de discriminação, preconceito e desvalorização da raça negra, na estrutura social.

Conteúdos:

Fonte: Plataforma da UFPel. Acesso em: 21 out. 2022.

Figura 8 - Atividade proposta pelo curso



Curso antirracismo

- Participantes
- Emblemas
- Competências
- Notas
- Curso de Formação para Professores
- A Ciência e o Racismo

Atividades:

Dialogar sobre Ciência e Racismo

Este Fórum, nos permitirá ouvir a exposição das vozes de cada cursista, relacionado ao tema que foi abordado, dentro do Tópico 1. Exponha sua fala, e compartilhe com seus colegas. colaborando também com as falas de mais três cursistas.

O Quilombo

O Quilombo, foi uma das formas de resistência e sobrevivência da população escravizada no Brasil. A palavra Quilombo tem origem banto e significa "fortaleza".

Fonte: Plataforma da UFPel. Acesso em: 21 out. 2022.

Figura 9 - Tópico 03 - Aprendizagem Baseada em Projetos - ABP



Curso antirracismo

- Participantes
- Emblemas
- Competências
- Notas
- Curso de Formação para Professores
- A Ciência e o Racismo
- O Quilombo
- A ABP - Aprendizagem Baseada em Projetos

A ABP - Aprendizagem Baseada em Projetos

A ABP, é uma das tipologias das Metodologias Ativas, em sua estrutura como prática pedagógica, auxilia o professor/mediador, na reflexão, colaboração, problematização, da temática que será abordada a partir da proposta trazida do contexto dos alunos. Neste estudo, a ABP, contribuirá para a prática Antirracista em sala de aula.

Conteúdos:

ABP

A ABP, como tentativa de uma proposta pedagógica, que auxilie o mediador na Prática Antirracista.

Metodologias Ativas

Fonte Plataforma da UFPel. Acesso em: 21 out. 2022.

Figura 10 - Tópico 04 - Formação de Professores

The screenshot shows a Moodle course interface. On the left is a dark sidebar menu with the following items: 'Curso antirracismo', 'Participantes', 'Emblemas', 'Competências', 'Notas', 'Curso de Formação para Professores', 'A Ciência e o Racismo', 'O Quilombo', and 'A ABP - Aprendizagem Baseada em Projetos'. The main content area is titled 'Formação de Professores' and contains the following text: 'A Formação de Professores, é algo URGENTE!!! Mas que necessita, da presença ativa dos sujeitos que farão parte da mesma. Dentro desta proposta da prática Antirracista, professores, desconhecem a lei 9.639/03, que embasa este trabalho de minimizar o preconceito no âmbito escolar, não sabem como incluir esta proposta em seu planejamento, e também como trazer para sala de aula, isto em qualquer disciplina ou modalidade de ensino. Nesta perspectiva a Formação de professores, servirá para ouvir suas vozes, suas subjetividades, e dar lhes a possibilidade de tentar mudar esta realidade, de uma prática silenciosa.' Below the text is a video player with the title 'Video de apresentação do quarto tópico Formação de Professores Antirracistas'. Underneath the video is a section titled 'Conteúdos:' which lists two items: 'Formação de professores Antirracistas' and 'Prática pedagógica'. The 'Formação de professores Antirracistas' item has a sub-description: 'A Formação de Professores Antirracistas, uma tentativa de minimizar o preconceito no cenário escolar.'

Fonte: Plataforma da UFPel. Acesso em: 21 out. 2022.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É triste viver em uma época onde é mais fácil dividir um átomo, do que quebrar preconceitos. (Albert Eistein, 2021, p.8)

O racismo ainda é presente no Brasil e vem tomando proporções elevadas nos últimos tempos, demandando que estratégias e políticas públicas sejam de fato efetivadas para combater esse desrespeito às diferenças, assegurando o direito de todas as pessoas, indistintamente, conviverem em uma sociedade mais justa e igualitária. A discriminação das pessoas em razão da cor da pele, pelos não pretos, foi disseminada pela cultura ocidental, detentora das formas de poder, e foi sustentada em supostos princípios religiosos científicos, como a eugenia, que tem origem do grego “*eugenes*” e, quer dizer de boa linhagem, dotado hereditariamente com nobres qualidades. O conceito de raça, próprio do século XIV, não é homogêneo, pois havia muitos debates entre os cientistas sobre como entender e explicar a diversidade humana.

A partir destes debates pode-se perceber alguns elementos básicos. Primeiro a ciência revela realidades que se faziam ocultas em um olhar superficial: a forma e o tamanho do crânio, por exemplo, eram objeto de medição meticulosa para demonstrar como fato científico que os europeus possuíam crânio maior; a cor e a aparência superficial eram sinais de raça, mas a verdade estava dentro do corpo e a ciência podia revelá-la. Segundo estas teorias, usualmente, dividia-se a humanidade em quatro ou cinco raças, que eram tipos biológicos separados e permanentes, por pelo menos muitos milhares de anos. As raças se distinguiam por sua anatomia, que, de acordo com (HITA, 2017. p. 56), “incluindo a cor da pele, que representava papel importante, ainda que não totalmente determinante, as raças estavam claramente organizadas em hierarquias europeias sempre acima”.

Segundo Almeida (2019), os brasileiros discriminam as pessoas pela raça; o antecedente mais marcante, por sua violência, é a escravatura. Neste cenário, a educação tem um papel crucial na medida em que pode promover práticas educativas que possibilitem à pessoa, desde os primeiros anos de escolarização, uma formação voltada para o respeito e a valorização das diferentes culturas. Práticas que, se articuladas ao processo ensino-aprendizagem, podem desconstruir práticas

preconceituosas, provocando mudanças, não só dos profissionais, mas sobretudo de crianças e jovens.

Em consonância, com ensejo de provocar transformações, foi realizada uma pesquisa-ação, em duas escolas da cidade de Bagé. Nesta intervenção, foram aplicadas entrevistas com quatro professores, que lecionam a disciplina de Ciências. Observou-se, a partir de suas falas, que eles não problematizam a proposta antirracista, em seus planejamentos. Desconhecem a lei 10,639/03 e nem mesmo identificam como desenvolver a história e cultura afro-brasileira. Dizem abordar sobre a temática antirracista somente quando surge alguma situação em sala de aula, escola ou TV. Em suas formações acadêmicas, esclarecem que nunca foi trazido o assunto, sobre racismo ou antirracismo. Em sua totalidade, os professores entrevistados demonstraram que é importante trabalhar o antirracismo em sala de aula, mas não se sentem preparados para desenvolver tanto a teoria quanto a prática.

O silenciamento que transcorre na prática pedagógica antirracista causa perplexidade, pois mesmo os professores sabendo da importância da tentativa de minimizar o racismo, a discriminação, o preconceito, as disparidades, no cenário escolar, seguem seus currículos tradicionais, que são organizados de forma geral, em conteúdos que, na maioria das vezes, nem estão contextualizados com outras culturas, e sim com a cultura colonial, enraizada em uma visão única. A descolonização, neste momento de transições das práticas, demanda a equidade, o conhecimento de outras culturas, tornando-se fundamental para formação de sujeitos críticos e conhecedores de diversas culturas e realidades.

A formação de professores implica reconhecer seu impacto na ‘fazedura’ das identidades docentes, enfatizando-se seu potencial para promover a valorização da diversidade cultural e desafiar o racismo, as desigualdades, os preconceitos e silenciamentos de vozes de grupos subalternizados. Neste sentido, Ranniery e Macedo (2018) salientam que as ações cotidianas, escorregadias, invisíveis, têm se constituído em novos modos de vida política, em espaços que abrem escolas e currículos à diferença, representando o que denominam de “cenas curriculares”, em contraposição a efeitos universalizantes e, muitas vezes, homogeneizadores, de políticas mais amplas curriculares.

A formação do docente, seja na graduação ou através da capacitação, é fundamental para contribuir com o processo necessário de desnaturalização das desigualdades. Os novos componentes curriculares sobre as relações étnico-raciais

demandam um preparo dos docentes em relação à temática, para a superação do discurso eurocêntrico e americanista que, de acordo com Santos (2001), utiliza o Norte como padrão político-social-simbólico para interpretar o contexto brasileiro, e também para a identificação de práticas discriminatórias racistas no ambiente escolar e nas próprias ações dos professores.

Considerando que as pessoas negam e jogam no outro o racismo que na verdade é de cada um, conforme Schwarcz (2007), não são só os negros, pardos, indígenas que devem ter ações antirracistas, os brancos também. A luta contra a discriminação, preconceito racial e social é de todos, seja no ambiente escolar, como na estrutura social, na qual nos deparamos com tantas diferenças sociais. Faz-se necessário que toda equipe, desde a gestão, a coordenação, a orientação, os funcionários e os professores, reúnam-se numa luta antirracista, opondo-se ao silenciamento naturalizado, encontrado nas práticas pedagógicas escolares.

A proposta de Formação de Professores defendida por esta dissertação, apresenta-se como uma tentativa de minimizar o silenciamento da prática pedagógica antirracista!

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Editora Porto, 1996.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALMEIDA, Carla Verônica A.; GELARD, Fabiana Pedreira. Formação Inicial Docente e Práticas Pedagógicas Antirracistas: Experiências do PIBID Pedagogia. **Interritórios: Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL | V.6 N.12 [2020]**.

ALVARADO-PRADA, L. E. A., Freitas, T. C., & Freitas, C. A. (2010). Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, 10 (30), 367-387.

BANKS, James. Introduction: Democratic Citizenship Education in Multicultural Societies. In: Banks, J. A. (Ed.). **Diversity and Citizenship Education**. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc., 2004, p.3-15.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Org.) **O estado da arte da pesquisa em história da educação da população negra no Brasil**. Paraíba: SBHE/Virtual Livros, 2015. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/e-books/sbhe-paraiba/sbhe-03>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo, entre o final do século XIX e início do XX. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: ME, 2005.

BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 1977

BASTOS, Maria Helena Camara. Esclaves, militaires et libéraux: les chemins de l'enseignement mutuel au Brèsil (1808-1854). **Paedagogica Historica**, Grã-Bretanha, v. 41, n.6, p. 677-697, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Cidadania em Preto e Branco: Discutindo as Relações Raciais**. São Paulo: Ática, 1998.

BERTIN, Méris Nelita Fauth. **A educação das relações étnico-raciais através da escuta sobre a história de vida**. 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2006. (Coleção Ciências da Educação).

BRASIL. **Educação antirracista**: abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 04 dez.2022

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

CAVALLEIRO, E. S. Do Silêncio do lar ao silêncio escolar. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo/ USP, São Paulo, 1998.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil**: adolescência, educação e participação demográfica. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000

COSTA E SILVA, Alberto da. (org.) **Crise Colonial e Independência**, 1808-1830. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora Objetiva / Fundação Mapfre, 2011. 256 p

DAHER, Andréa. Cultura escrita, oralidade e memória: a língua geral na América portuguesa. In: PESAVENTO, Sandra (Org.) **Escrita, linguagens, objetos**: leituras de história cultural. Bauru/SP: EDUSC, 2004. p. 17-42

DEWEY, J. **Como pensamos**. SP: Companhia Editora Nacional, 1959.

DJONGA. “Vai falar que todo preto é bandido? Mentira!”. Entrevista. **Quebrando o Tabu**. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aG07G9MwGN4>>. Acesso em: 07 out. 2021.

DOS SANTOS BRAGA, Arlete Nogueira. Protagonismo: as metodologias ativas e o processo ensino e aprendizagem. **Revista Primeira Evolução**, vol. 01, n. 14, p. 41-45, 2021.

EMCKE, Carolin. (2000), “Between choice and coercion: identities, injuries and different forms of recognition”. **Constellations**, 7 (4): 483-495.

EVARISTO, Conceição. Da representação à auto apresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira. **Revista Palmares – Cultura Afro-brasileira**. Brasília: Fundação Palmares/Minc, Ano 1, nº. 1, agosto, 2005.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Ver. Educ. Públ.** Cuiabá. V. 21 n. 46. Maio/ago., 2012. (p. 275-288).

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: ago. 2014

FOUCAULT, M. Os Intelectuais e o poder. In: **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 19. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979. P. 69-78.

FONSECA, Marcus Vinícius. A arte de construir o invisível. O Negro na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação/SBHE**, v.7, n.1 (13) 2007, p.11-50.

FONSECA, Marcus Vinícius. **População negra e educação**: uma análise a partir do perfil racial das escolas mineiras no século XIX. Belo Horizonte: Mazza Ed, 2009.

FONSECA, Marcus Vinícius. População negra e civilização: uma análise a partir do estabelecimento escolar em Minas Gerais (1830-1850). **Educação em revista**. Pelo Horizonte/MG, v.25, n.02, p. 43-72, ago.2009.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1993.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 50ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, DF, v. 23, n. 1, p. 183-184, mar. 2014. Disponível em: <http://scielo.iec.pa.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167949742014000100018& lng= pt\ nrm=isso>. Acesso em: 02 mar. 2022.

GARCÍA, L. Federico. **Poet in New York**. England: Penguin Classics, 2002

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GATTI, B.A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, v.13, n. 37, p.57 – 70.

GATTI, B.A. et alii. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Relatório de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas/Fundação Vitor Civita, São Paulo, 2008, vol.1 e 2 (impresso e disponível site: www.fcc.org.br)

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONÇALVES, Vanessa Oliveira. **Relações étnico-raciais no ensino de Ciências da Natureza: uma análise dos livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade Estadual de Goiás, 2020.

GOLDBERG, D. T. Modernity, race and morality. In: ESSED, P.; GOLDBERG, D. T. (Orgs.). **Race critical theories, text and eriódic**. Malden/Oxford: Blackwell Publishers, 2002. p. 283-306.

GONZALEZ, Lélia. “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. In: SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.

GOMES, Nilma Lino. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. **Universidade de São Paulo**, v. 3, 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%Admbolos-da-identidade-negra.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2021.

HERBART, Johann. Friedrich. **Pädagogische schriften**. Zweiter Band: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). Herausgegeben von Walter Asmus. Düsseldorf/München: Verlag Helmut Küpper Vormals Georg Bondi, 1965.

HONNETH, Axel. (1997), “Recognition and moral obligation”. **Social Research**, 64 (1): 16-35.

_____. **La lutte pour la reconnaissance**. Paris: CERF, 2000.

_____. (2002), “Reconnaissance et justice”. **Revue Le Passant Ordinaire**. Disponível em: <<http://www.passant-ordinaire.com/revue/38-94.asp>>. Acesso em: 13 jul, 2004.

HITA, Maria Gabriela (org.). **Raça, racismo e genética**. Em debates científicos e controvérsias sociais. Salvador/BA: EDUFBA, 2017.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008. 136p

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional de amostra por domicílio**: síntese de indicadores. Rio de Janeiro, 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional de**

amostra por domicílio: síntese de indicadores. Rio de Janeiro, 2017.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, 2016-2018, Rio de Janeiro, 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Somos Todos Iguais? O que as estatísticas dizem. **Retrato**, Rio de Janeiro, Ed. 11 de Maio, 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e Formação de Professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, 2018, p. 1151 -1167.

IVENICKI, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Diversidade e Formação de Professores na Educação Básica: contribuições do multiculturalismo e da pesquisa-ação. In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos. (org.). **Diferenças e Desigualdades no Cotidiano da Educação Básica**. 1ed. Campinas: Mercado das Letras, 2017, v. 1, p. 57-70.

JANOÁRIO, Ricardo. **Diálogos Interculturais**. Rio de Janeiro: Ed. Ayvu, 2018.

HOOKS, bell [1983]. Mujeres negras. **Dar forma a la eriód feminista**. Otras inapropiables. Madri: Traficantes de Sueños, 2004.

KALANTZIS, M.; COPE, B. (2010). The teacher as designer: Pedagogy in the new media age. **E-learning and Digital Media**. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/elea.2010.7.3.200>>.

KRAJCIK, J. S.; BLUMENFELD, P. C. Project-Based Learning. In: SAWYER, R. K. (org.). **The Cambridge handbook of the learning sciences**. New York: Cambridge University Press, 2006. P. 317-334.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

LARMER, J.; MERGENDOLLER, J.; BOSS, S. **Setting the standard for eriódi based learning:** a proven approach to rigorous classroom instruction. Alexandria: ASCD, 2015.

LOPES, Katia Geni Cordeiro. Livres para aprender. Antes da abolição, escola-modelo criada por D. Pedro II abriu oportunidades para os ex-escravos. **História da Biblioteca Nacional**, ano 10, n. 117, jun.2015. p 64-67.

LOPES, Katia Geni Cordeiro. **A presença de negros em espaços de instrução elementar da cidade-corte:** o caso da Escola Imperial Quinta da Boa Vista. 140f. 2012. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Centro de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

LOPES, R.M. et al. Aprendizagem baseada em problemas: uma experiência no ensino de química toxicológica. **Química Nova**, v. 34, n. 7, p. 1.275-1.280, 2011. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-40422011000700029>

LÜDKE, M. et al. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2016

MACIEL-BARBOSA, Tatiane Alves. Protagonismo do aluno e uso de metodologias ativas em prol da aprendizagem significativa e da educação humanista. **Revista de Educação ANEC**, v. 41, n. 154, p. 32-56, 2017.

MACHADO, J. Jordânia Marçal; MENE, Kakra; BRITO, Kwame Ankh Thiago. Reexistência: complexo matutado nas andanças do hip-hop, batalhas de rap e saraus. **PERIFERIAS**, p. 309.

MAESTRI, Mario. A Pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C (Orgs.). **Histórias e Memória da Educação no Brasil**. Vol. I – séculos XVI a XVIII. Petrópolis: Cortez, 2004. P.192-209.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v.26/27, p.149-158, 1990/1991.

MARTINS, A. R. N. Racismo e imprensa – argumentação no discurso sobre as cotas para negros nas universidades. In: SANTOS, I. A. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005. p. 179-207.

MINAYO, M.C.S. (Org) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes,1994.

MACEDO, Elizabeth. Curriculum Beyond Normativity: difference concealment in Brazilian Curriculum Policies. In: Roundtable Differing Differences: transnational curriculum spaces and inquiries in post-truth times, Division B, **Curriculum Studies**, 2019 AERA Annual Meeting, 5-9 de Abril, Toronto, Canadá, 2016

MACHADO, Maria Helena P. T. (org.). **Emancipação, inclusão e exclusão: desafios do passado e do presente**. São Paulo: EDUSP, 2018.

MILLER, Janet. Curricular Multiplicities and Constant Cultural Translations. In: Roundtable Differing Differences: transnational curriculum spaces and inquiries in post-truth times. Division B, **Curriculum Studies**, 2019 AERA ANNUAL MEETING, 5-9 de Abril, Toronto, Canadá, 2019.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; RAMOS, Rosane Karl. Mobilidade Educacional e a Internacionalização dos Estudos Curriculares. **Revista Teias**, v. 17, n.45, 2016, p. 163-175.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática,1988.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos.** São Paulo: Global/ Ação Educativa, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NEGRINE, A. **Terapias corporais: a formação pessoal do adulto.** Porto Alegre: Edita, 1998.

NOGUEIRA, O. **Pesquisa social: introdução as suas técnicas.** São Paulo: Ed. Nacional, 1968. p. 111-119.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA (org.) **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1996.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Entre Máscaras e Espelhos: Reflexões sobre Identidade e o Ensino de História da África nas escolas brasileiras. **Revista História.** hoje v.1, nº 1 p. 29-44, 2012.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz. Censo e demografia: a variável cor ou raça no interior dos sistemas censitários brasileiros. In: PINHO, Osmundo Araújo; SANSONE, Livio (org.). **Raça: novas perspectivas antropológicas.** 2 ed. Salvador: UFBA, 2008. p. 25-61.

PARASURAMAN, A. **Marketing research.** 2ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

PEREIRA, Priscila Nunes. **Tem negro no sul...** Mulheres Negras construindo pedagogias de existência. Portal Geledes, 2022

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. Em Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e a sua formação** 2ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PINTO, Regina Pahim. "Raça e educação: uma articulação incipiente: **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 80, p. 41-50, fev. 1992.

PORVIR. **Práticas pedagógicas: como promover a aprendizagem de adolescentes do século 21.** 2017. Disponível em: <https://porvir.org/praticas-pedagogicas-como-promover-aprendizagem-de-adolescentes-seculo-21/>. Acesso em: 26 set. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires: Colección Sur, 2005, p.118-142.

RAMOS, Altina; M. FARIA, Paulo; FARIA, Ádila. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Volume 14. Número 41. P. 17-36, julho/2014. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://eriódicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2269/2185>>. Acesso em: 9 out. 2021.

RANNIERY, Thiago; MACEDO, Elizabeth. Políticas do Vivível: diferença, teoria e democracia por vir. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de; OLIVEIRA, G. G. Sousa de (orgs.). **Os Gêneros da Escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed. UFPE, 2018, p. 21- 50.

REA, L. M.; PARKER, R. A. Desenvolvendo perguntas para pesquisas. Tradução Nivaldo Montigelli Jr. **Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução**. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 57-75.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RIOS, Terezinha. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008.

ROCHA, G.; TOSTA, Sandra. **Antropologia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e Preconceito na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. 8ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Diversidade Musical e Formação de Professores (as): qual música forma o (a) professor (a) de música? **Revista Faeeba**, v. 26, 2017, p. 187-204.

SANTOS, Matheus. **Cultura Política nas Periferias, Estratégias de Reexistência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021. p.23

SCHNEIDER, Regina Portella. **A Instrução Pública do Rio Grande do Sul: 1770-1889**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1993.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 41-55, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000100005. Acesso em: 30 set. 2021

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz; STARLING, Heloísa Murgel. **Brasil: uma biografia** - Caderno de atividades: resumos, atividades propostas e conceitos. 1ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SCHWARCZ, L. Quase pretos, quase brancos. [abril, 2007]. São Paulo: **Revista Pesquisa Fapesp**. Edição 134. Entrevista concedida a Carlos Haag. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2007/04/01/quase-pretos-quase-brancos/>>. Acesso em: 05 mai. 2018.

SELLTIZ, C. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 2ed. São Paulo: Editora Edusp, 1967.

SEYFERTH, Giralda. A Antropologia e a Teoria do Branqueamento da Raça no Brasil. **Revista do Museu Paulista**, N.S., 30, 1985.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. **Aprenda com a perfeição e sem coação**: uma escola para meninos pretos e pardos na corte. Brasília: Editora Plano, 2000.

SILVA, Giovanni Codeça da et al. **Educação Antirracista**: vivências e uso de tecnologias. Disponível em: <https://tecedu.pro.br/uploads/2021/04/Art8>. Acesso em: 12 nov. 2022.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista Brasileira de História da Educação/SBHE**, v.2, n.2 (4), jul-dez. 2002. p.154-167.

SILVA, Eduardo. O negro e a conquista da abolição. **Revista USP**, São Paulo, n.58, p. 48- 57, jun/ago 2003.

SILVÉRIO, V, R. **Territórios Negros em Campinas**: o caso de Vila Rica. 1992. Dissertação (Mestrado) – Programa de Sociologia da UNESP, Araraquara, 1992.

_____. **Raça e racismo na virada do milênio**: os novos contornos da racialização. 1999. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, UNICAMP, Campinas, 1999.

SOUTA, Marivete. “Quando me dei conta de que era negra (o)/branca (o)?”: um estudo a partir de relatos autobiográficos de estudantes adolescentes. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2017.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. O Preto no branco: a trajetória de escritor de de Luiz Gama. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Brasil 500 anos**. Tópicos em História da Educação. São Paulo: EDUSP, 2001. p.97-117.

STANLEY, Jason. **Como funciona o fascismo**: A política do “nós” e “eles”. Porto Alegre: L&PM Editores, 2018.

STEIN, Sharon. Contesting Coloniality: The Persistent Challenges of Addressing Epistemic Dominance in Higher Education – considering the case of curriculum internationalization. **Comparative Education Review**, vol. 61, n. S1, 2017, p. S25 – S50.

TADEU, Georges. **Pedagogia Progressista**. Coimbra: Livraria Almedina, 1995.

TAYLOR, Charles. **The sources of the self**. Cambridge, Havard University Press 1989.

_____. **Multiculturalism and the “politics of recognition”**. Princeton: Princeton University Press 1992.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo**: examinando a política de reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

TRIPP, D.; WILSON, J. Critical incidents in action research in education. In: SANKARAN, S. et al. **Effective change management using action research and action learning**: using action research and action learning concepts, frameworks, processes and applications. Lismore: Southern Cross University Press, 2001.

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

VYGOTSKI, Lev S. Problemas de Psicología General. In: VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas**. Tomo II. Madri: Visor, 1993.

VYGOTSKI, Lev S. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. In: VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: Visor/MEC, 1995.

VYGOTSKI, Lev S. Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología. In: VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madri: Visor, 1997.

WARE, Vron. (Org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WARREN, Jonathan; CANEN, Ana. Racial Diversity and Education in Brazil. In: BANKS, James. (Org.). **Encyclopedia of Diversity in Education**. 1ed. New York: Sage Publications, v. 1, 2012, p. 262-264.

WERNECK, Jurema; IRACI, Nilza; CRUZ, Simone. **Mulheres negras na primeira pessoa**. Porto Alegre: Redes Editora, 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso** – planejamento e métodos. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Bagé, 14 de julho de 2022.

Prezado (a) Professor (a):

Realizo como parte de meu curso do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pelotas UFPel, um trabalho intitulado: “Uma prática docente Antirracista, assistida pela Aprendizagem Baseada em Projetos” Faz parte do trabalho de mestrado a ser realizado com professores, que ministram a disciplina de Ciências, em duas escolas da Rede Pública de Bagé RS.

A atividade realizada com as professoras e orientação educacional, será uma pesquisa ação, estruturada através de perguntas semiestruturadas, observações em sala de aula, construídas com intuito de conhecer a prática desenvolvida pelas docentes, relacionando o Ensino de Ciências a prática pedagógica Antirracista, esta intervenção será realizada pela professora, pesquisadora Adriana Mello Almeida Martins.

Dessa forma, solicito sua autorização para realizar a intervenção, utilizando suas respostas na entrevista semiestruturada, onde todo material coletado, servirá para embasar este trabalho de mestrado e a sua autorização para divulgação dos resultados da pesquisa em trabalhos acadêmicos e/ou científicos. Seus nomes e das pessoas colaboradoras será mantido em total sigilo, ou seja, não serão mencionados no relatório final, nem em artigos que possam vir a ser publicados.

Ressalto que a participação na pesquisa é voluntária, podendo encerrar-se no momento que assim desejar. Cabe-lhe também o direito fazer perguntas sobre a pesquisa e conhecer os resultados dela, no final da pesquisa, apresentarei os resultados, demonstrando assim, o quanto foi essencial a sua participação para este estudo. Meu contato telefônico é (53)999491670, o trabalho é orientado pela Profa. Dra. Maria Simone Debacco, professora do Programa de Pós Graduação de Ensino de Ciências e Matemática/UFPel.

Contando com sua anuência, agradeço sua autorização!

Adriana Mello Almeida Martins

Aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
Professora da Escola Municipal de Educação Infantil Dr. Penna

Eu, _____ autorizo a gravação da entrevista semiestruturada, e a transcrição da minha fala, bem como a divulgação dos resultados da pesquisa, que têm por objetivo problematizar a prática pedagógica Antirracista, no cenário escolar, através da ABP (Aprendizagem Baseada em Projetos)
Assinatura do(a) responsável: _____

Data: _____ / _____ / _____