



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA- UNILAB
INSTITUTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES- MIH**

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS
ESCOLAS PÚBLICAS DE REDENÇÃO (CEARÁ)**

TÂNIA MARIA DE GÓES

**REDENÇÃO - CEARÁ
2023**

TÂNIA MARIA DE GÓES

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS
ESCOLAS PÚBLICAS DE REDENÇÃO (CEARÁ)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Humanidades. Área de concentração: Estudos Interdisciplinares em Humanidades.

Orientadora: Professora Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira.

**REDENÇÃO - CEARÁ
2023**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Góes, Tânia Maria de.

G543e

Educação antirracista e a formação de professoras de escolas públicas de Redenção (Ceará) / Tânia Maria de Góes. - Redenção, 2023. 111f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia AfroBrasileira, Redenção, 2023.

Orientador: Profa. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui.

1. Formação continuada de professores. 2. Racismo. 3. Relações étnico-raciais. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 371.71

TÂNIA MARIA DE GÓES

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E
A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE ESCOLAS PÚBLICAS
DE REDENÇÃO (CEARÁ)**

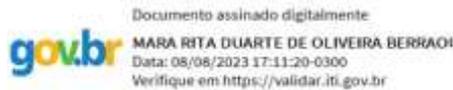
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Humanidades. Área de concentração: Estudos Interdisciplinares em Humanidades.

Aprovada em: 28/06/2023

BANCA EXAMINADORA

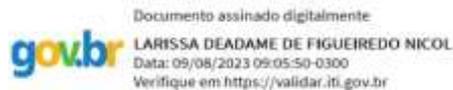
**Profa. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui
(Orientadora)**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB



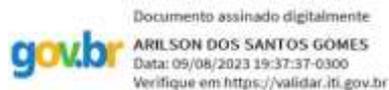
**Profa. Dra. Larissa Deadame de Figueiredo Nicolette
(Examinadora Externa ao Programa)**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)



**Prof. Dr. Arilson dos Santos Gomes
(Examinador Interno)**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)



**Prof. Dr. Hélio Simplício Rodrigues Monteiro
(Examinador Externo à Instituição)**

Universidade Federal de Goiás (UFG)



AGRADECIMENTOS

A Deus, por me oportunizar realizar o sonho de fazer mestrado em uma universidade internacional.

À professora doutora Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui, minha orientadora e amiga, tenho muito que agradecer a esta que é minha mestra, que sempre me incentivou a estudar e me fazer acreditar que uma camponesa, mulher, negra e órfã podia obter um título tão importante para minha formação docente e pessoal. Esse título é mais que um título, é prova da resistência de um povo que viveu historicamente à margem da sociedade, e que, através de ações afirmativas de um governo que olhou para as camadas mais pobres, teve a oportunidade de chegar à universidade.

A toda coordenação e professores do Mestrado interdisciplinar em Humanidades (MIH) por colaborarem com minha formação intelectual; gostaria de agradecer também à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), da qual sou bolsista, por me oportunizar a aprofundar meus estudos de forma mais contundente.

À minha família por apoiar minha decisão de estudar; em especial, ao meu esposo, Danilo Yuri Gutierrez Condori, que está sempre ao meu lado apoiando-me e incentivando-me em meus estudos.

À coordenação e à comunidade escolar da Escola Sebastião José Bezerra por me receber em seu espaço para a realização da minha pesquisa.

À coordenação e à comunidade escolar da Escola Edmilson Barros de Oliveira por me receberem de portas abertas para realizar a atual pesquisa.

Às professoras que fizeram parte desta pesquisa: Maria Unelice Santiago Pinheiro, Valnice Santiago dos Santos, Elizabete Lima Pereira, Antônia Mayara Roberta Silva Costa, Maria do Socorro Castro da Silva, Rosemary Paulino de Freitas e Vania da do Carmo; sem vocês a tecitura deste estudo não seria possível. Gratidão!

Quero agradecer de forma especial ao ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que durante seu mandato de presidente, através das ações afirmativas, oportunizou que jovens negros, ribeirinhos, camponeses e indígenas chegassem à universidade pública, gratuita e de qualida

O racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade de um indivíduo. Reconhecer o caráter estrutural do racismo pode ser paralisante. Afinal, como enfrentar um monstro tão grande? No entanto, não devemos nos intimidar. A prática antirracista é urgente e se dá nas atitudes mais cotidianas.
(RIBEIRO, 2019)

RESUMO

O objetivo central desta pesquisa foi compreender as trajetórias de formação inicial e continuada dos (as) professores (as) que atuam na E.M.E.I.E.F. Doutor Edmilson Barros de Oliveira e na E.M.E.I.E.F. Sebastião José Bezerra, analisando em que medida essas trajetórias formativas contribuem para práticas docentes antirracistas em sala de aula e para a incorporação de discussões das questões étnico-raciais para a formação educacional dos alunos do ensino fundamental ano iniciais. A metodologia empreendida foi o estudo de caso. Realizou-se entrevistas com 08 (oito) professoras das duas escolas supracitadas, inclui-se como procedimentos metodológicos: a observação in loco e análise documental dos Projetos Político Pedagógico (PPP) das escolas lócus da pesquisa. Os dados empíricos e documentais foram analisados à luz do referencial teórico de Munanga (2003, 2005), Gomes (2021), Ribeiro (2019), Freire (1981, 1996, 2000) entre outros. A pesquisa apontou para a importância dos princípios e orientações destas legislações e das orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para a formação de professores(as) e dos(as) alunos(as). Para termos uma escola comprometida com a educação antirracista, para termos um ambiente escolar com educadores(as) e profissionais da educação que identifiquem e combatam o racismo, é crucial o investimento na formação dos(as) professores(as), assim como, envolver todos que fazem parte da comunidade escolar, incluindo a comunidade externa à escola.

Palavras-chave: Formação inicial e continuada de professores(as); Racismo; Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

The main objective of this research was to understand the trajectories of initial and continued formation of teachers who work at E.M.E.I.E.F. Doctor Edmilson Barros de Oliveira and at E.M.E.I.E.F. Sebastião José Bezerra, analyzing the extent to which these formative trajectories contribute to anti-racist teaching practices in the classroom and to the incorporation of discussions of ethnic-racial issues into the educational background of elementary school students in their initial years. The methodology used was the case study. Interviews were carried out with 08 (eight) teachers from the two aforementioned schools, including as methodological procedures: in loco observation and document analysis of the Pedagogical Political Projects (PPP) of the research locus schools. Empirical and documentary data were analyzed in light of the theoretical framework of Munanga (2003, 2005), Gomes (2021), Ribeiro (2019), Freire (1981, 1996, 2000) among others. The research pointed to the importance of the principles and guidelines of these laws and the guidelines present in the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture for the training of teachers and of the students. In order to have a school committed to anti-racist education, to have a school environment with educators and education professionals who identify and combat racism, it is crucial to invest in teacher training, as well as to involve everyone who are part of the school community, including the community outside the school.

Keywords: Ethnic-racial relations. Initial and continuing teacher training. Racism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Escola Dr. Edmílson Barros de Oliveira	32
Figura 2	Escola Sebastião José Bezerra	35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFPA	Universidade Federal do Pará
CDC	Centro de Desenvolvimento Competente
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação de Educação Básica
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
PIBID/DIVERSIDADE	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PAIC	Programa Aprendizagem na Idade Certa
PSE	Programa de Saúde na Família
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
CODIN	Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional
CECIQ	Célula de Educação do Campo, indígena, quilombola e para as relações étnico-raciais.
E.M.E.I.E.F	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2 CAPÍTULO I	18
2.1 TRAJETÓRIA DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	18
2.1.1 Memória e trajetória: construção da identidade negra	18
2.1.2 Metodologia e procedimentos de pesquisa	20
2.2 LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA	24
2.2.1 Município de Redenção	24
2.2.2 As escolas pesquisadas	27
2.2.2.1 Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dr. Edmilson Barros de Oliveira	29
2.2.2.2 Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Sebastião José Bezerra	31
2.2.3 As professoras: protagonistas da pesquisa	34
3. CAPÍTULO II	38
3.1 ELEMENTOS CONCEITUAIS PARA A FORMAÇÃO ANTIRRACISTA DE PROFESSORES(AS) NA EDUCAÇÃO BÁSICA	38
3.1.1 Racismo estrutural e a Educação escolar	38
3.1.2 Políticas de igualdade racial: A Lei de Cotas	42
3.1.2.1 Princípios e orientações das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008	47
3.1.3 Formação de professores(as) a partir das orientações das leis nº 10.639/03 e 11.645/08	50
3.1.4 Por uma educação antirracista	53
4. CAPÍTULO III -	57
4.1 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) DAS ESCOLAS DE REDENÇÃO	57
4.1.1 Os Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas E.M.E.I.E.F Doutor Edmilson Barros de Oliveira e da E.M.E.I.E.F Sebastião José Bezerra.	57
4.1.1.1 O Projeto Político Pedagógico da E.M.E.I.E.F Doutor Edmilson Barros	59
4.1.1.2 O Projeto Político Pedagógico da E.M.E.I.E.F Sebastião José Bezerra	60
4.1.2 Formação Inicial e Continuada: Fases do processo de formação profissional dos(as) professores(as)	63
4.1.4 O processo de formação inicial e continuada das professoras que atuam em escolas do município de Redenção, no Estado do Ceará, a partir de uma perspectiva formativa para a educação antirracista	66
4.1.5 A formação de professores(as): problematização das relações étnico-raciais, a partir da legislação educacional vigente, na Escola Doutor Edmilson Barros de Oliveira e Escola Sebastião José Bezerra	86
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICE	110

1. INTRODUÇÃO

O interesse por este tema de pesquisa foi se construindo a partir de vivências e experiências pessoais e profissionais. Porém, o ponto decisivo que determinou o enveredamento na temática do racismo foi à docência na educação infantil no Município de Abaetetuba, no Estado do Pará. No exercício docente, muitas vezes, os professores se sentem “incapazes” de combater o racismo dentro da escola, e fora dela.

De um modo geral, isso ocorria em virtude da negação da existência do racismo. Em geral, ainda nas escolas, no estado do Pará, sempre ouvíamos dos dirigentes e corpo técnico-pedagógico que ali não havia racismo. Diante das práticas veladas de racismo no ambiente escolar, os professores não sabiam o que dizer aos alunos e tampouco como agir diante do racismo institucional. Era a corporificação do mito da democracia racial, eram todos iguais, e naquele espaço o racismo era visto como sendo uma brincadeira de crianças.

A temática discutida neste estudo tem como foco a formação de um professor reflexivo e comprometido com a educação escolar antirracista, que valoriza a ancestralidade dos povos tradicionais e suas culturas, capaz de provocar nos alunos a consciência de que esses povos são sujeitos da história brasileira, identificando o quanto o racismo está presente na sociedade e nos espaços escolares, e as suas consequências para os grupos sociais vítimas do racismo no contexto escolar e fora dele. Trata-se de um tema atual, desafiador e, ao mesmo tempo, complexo, que nos coloca como problemática compreender a trajetória formativa de professores no contexto nacional no combate ao racismo e outras formas de discriminações.

Vários estudos como, por exemplo, a obra *Ensino antirracista na Educação Básica Da formação de professores às práticas escolares*, escrito por vários autores, cujos nomes e títulos são: Thiago Henrique Mota (2021), na primeira parte I: Formação inicial e continuada de professores(as); Letícia Bezerra de Lima e Patrício Pereira Alves de Sousa (2021): Reflexões sobre a prática da educação para as relações étnico-raciais na pós-graduação lato sensu; Nilma Lino Gomes (2023): Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo; e o de Kabengele Munanga (2005): Superando o Racismo na escola, apontam que existe a necessidade de professores refletirem sobre suas práticas docentes e bem direcioná-las para a realidade em que atuam, a qual deve ser voltada aos interesses e às necessidades dos alunos, valorizando as manifestações culturais, as formações identitárias e principalmente a diversidade cultural existente na escola e fora dela. Logo, podemos observar, a partir dos estudos já realizados sobre a formação de professores no Brasil, e a experiência docente em diferentes níveis e modalidade da educação escolar, que tanto a formação inicial

quanto a continuada têm uma determinada influência na atuação docente do professor na escola. Com isso, cada vez mais é necessário o investimento de políticas de formação inicial e continuada, para que possamos ter um conjunto de professores com uma formação sólida em todos os aspectos necessários para uma educação emancipadora, ancorada em uma consciência antirracista e igualitária.

Esta pesquisa foi desenvolvida no município de Redenção, no Estado do Ceará, considerado o pioneiro da abolição no Brasil, município que por seu simbolismo tornou-se o local escolhido para sediar a Universidade Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)¹. No contexto de sua criação, a UNILAB traz em sua constituição histórica marcas de simbolismos relacionados à abolição da escravatura na região e no Município (Barros e Nogueira, 2015).

No percurso desta pesquisa, consideramos fundamental discutir a formação inicial e continuada dos professores, tomando como referência as orientações das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, e as práticas docentes em sala de aula voltadas para o combate ao racismo e em favor do respeito à diversidade cultural das alunas. Partindo das questões apontadas, apresentamos a seguinte pergunta de pesquisa: como os processos de formação inicial e continuada dos professores, que atuam no ensino fundamental anos iniciais da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Doutor Edimilson Barros de Oliveira (Zona Urbana) e da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Sebastião José Bezerra Outeiro 2 (Zona Rural), localizadas no município de Redenção, contribuem para a incorporação das orientações das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 nas práticas docentes no chão da sala de aula, voltadas para uma educação emancipadora e antirracista?

Ao respondermos essa questão de pesquisa, estamos desvelando a realidade investigada e criando possibilidades de análises, reflexões e novas práticas educativas nas instituições de ensino.

Como objetivo geral, visamos compreender as trajetórias de formação inicial e continuada dos professores que atuam na Escola Doutor Edimilson Barros de Oliveira e da Escola Sebastião José Bezerra, analisando em que medida essas trajetórias contribuem para práticas docentes antirracistas em sala de aula, bem como para a incorporação de discussões de questões étnico-raciais para a formação educacional dos alunos do ensino fundamental, anos

¹ A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) foi criada pela Lei Nº 12.289, de 20 de julho de 2010, apresentando natureza jurídica de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Outra cidade que tem campi da UNILAB é São Francisco do Conde, cidade mais negra do país na época de criação da universidade.

iniciais. Nos objetivos específicos, busca-se: a) Analisar o processo de formação inicial e continuada dos que atuam em escolas do município de Redenção, no Estado do Ceará, a partir de uma perspectiva formativa para educação antirracista; b) Discutir de que forma os professores incorporam nas suas práticas docentes as orientações das leis nº 10639/03 e nº 11.645/08; c) Identificar como os professores valorizam os saberes culturais, a identidade cultural e étnico-racial dos alunos na sala de aula; e d) Analisar se os cursos de formação de professores, inicial e continuada das escolas Doutor Edimilson Barros de Oliveira e Sebastião Jose Bezerra, localizadas no município de Redenção (Ceará), problematizam e discutem as relações étnico-raciais a partir da legislação educacional vigente, com um olhar de educação antirracista.

Neste estudo, destacamos a importância da formação de professores que dialogue com saberes da cultura afro-brasileira e indígena; formação esta que poderá contribuir para intervir no quadro de racismo institucional e preconceito que as populações negras e indígenas sofrem diariamente nas escolas, uma vez que a educação brasileira tem, em sua origem, uma sociedade excludente e preconceituosa, fundada em uma lógica dualista, decorrente de séculos de escravidão e, até hoje, está enraizada na história da nossa nação, opondo brancos e negros. O racismo é o elemento mais recrudescente nessa sociedade dualista, a qual projeta uma visão negativa sobre os negros, e está enraizado nas estruturas educacionais do Brasil.

Destaca-se que o crime de racismo é uma forma de violação dos direitos e liberdades individuais e, dessa maneira, por meio da Constituição Federal de 1988, é definido como crime no Art. 3, inciso IV, em que se pode ler: “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”; e no Art. 5º, inciso XLI, onde se lê que: “a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais”.

Na luta contra o racismo, destacamos o protagonismo do movimento negro e dos povos quilombolas no Brasil, que durante várias décadas empreenderam muitas lutas por seus territórios, garantia de direitos e respeito à cultura e à tradição secular herdadas de seus antepassados.

Atualmente, temos muitas leis de combate ao racismo², preconceito racial, injúria racial e as relacionadas ao ensino da cultura de matriz africana, afro-brasileira e indígena nas escolas. Mas, infelizmente, ainda existe a necessidade de implementação efetiva dessas legislações

² A exemplo das leis: Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Lei nº 12.288/10 e Lei nº 14.532/2023.

para o efetivo combate ao racismo e à discriminação racial. Nesse sentido, faz-se crucial que haja também a mudança de postura do judiciário brasileiro, que, desde sua origem institucional, é marcado pelo racismo institucional, reforçando na sociedade brasileira o racismo estrutural.

Diante deste cenário, muitos professores ainda desconhecem a legislação educacional vigente, ou não participaram de processos formativos que abordam mais frontalmente as questões referentes às relações étnico-raciais na escola e na sociedade. Acreditamos ser possível propor e efetivar um modelo diferenciado de educação escolar centrado na realidade sócio-histórica, valorizando a diferença e a diversidade étnico-racial nos espaços educativos, estabelecendo o respeito aos valores, princípios, à identidade de matriz africana e às demais questões referentes à população afro-brasileira, buscando combater o racismo e as desigualdades sociais e raciais.

No Brasil, a escola ainda se constitui, na maioria das vezes, em um espaço que reproduz o racismo e diferentes formas de preconceitos raciais e sociais, pois historicamente essa mentalidade discriminatória é alimentada pelo capitalismo predatório e individualista, que faz diferença entre brancos e negros, estabelecendo uma hierarquia social entre os indivíduos na sociedade a partir de critérios meritocráticos, raciais e econômicos.

Desse modo, historicamente a escola tem servido como um dos dispositivos ideológicos de manutenção dos interesses e valores da classe dominante. É uma instituição eurocêntrica, pensada para a realidade europeia, reproduzindo as relações de poder e a manutenção da ordem social imposta.

Segundo Althusser (1987), a escola, através de determinados conhecimentos selecionados pelas classes dominantes, inculca esses conhecimentos na formação educacional dos estudantes. Para ele, a escola é um eficiente instrumento de inculcação ideológica a serviço dessas classes, e reproduz as relações de poder e hierarquia social na sociedade capitalista de forma velada, como se fosse a instrução escolar adequada a todos; assim, todo o processo educativo e a transmissão de conhecimentos são:

encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola que reina à escala universal, já que se trata de uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (na medida em que ...é laica), na qual os professores, respeitadores da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas (com toda a confiança) pelos “pais” (os quais são também livres, isto é, proprietários dos filhos), levam-nas a ter acesso à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos através de seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela Literatura e pelas virtudes “libertadoras” bem conhecidas do Humanismo literário ou científico (Althusser, 1987, p.169).

Assim, partimos do princípio de que a educação escolar, fruto do modelo ideológico capitalista existente, deve ser desmistificada e ressignificada pela ação dos sujeitos que dela

fazem parte. Pois, consideramos que a escola deve ser um espaço de acolhida e de construção dos saberes voltados à realidade dos alunos, em uma perspectiva de superação ideológica das condições impostas pela sociedade capitalista, no sentido de ser contra-hegemônica; ou seja, deve ser também para além do espaço de apropriação e construção do conhecimento, um espaço de disputa ideológica contrária à reprodução social do capital cultural, inculcado diariamente na escola e em outros espaços institucionalizados.

Por isso, destacaremos aqui a obra “Superando o racismo na escola”, em que Munanga (2005, p.17) argumenta que “a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade criados pela sociedade” (grifo nosso). Assim, percebemos que a escola pode desempenhar um papel importante na educação escolar antirracista. Isso ocorre por meio das lutas, do respeito às diferenças e da ruptura com posturas que visam atender aos interesses das classes dominantes. A escola pode se transformar em uma práxis que busca efetivamente transformar a realidade social.

Logo, para termos uma educação escolar transformadora e baseada em princípios emancipatórios, precisamos de investimentos públicos na formação de professores; formação esta que deve ser comprometida com um processo formativo emancipatório. Pois, nenhuma formação docente pode estar alheia à realidade do educando, “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática e ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (FREIRE, 1996, p.18, grifo nosso). Freire argumenta que uma educação emancipadora deve ter como característica principal uma práxis que fomenta “a ruptura das condições de desigualdades vigentes, reconhecendo as idiosincrasias dos contextos vividos e construídos, bem como o ser humano como partícipe ativo da construção de uma sociedade mais justa” (Carvalho et al., 2021, p.2).

Compreendendo a importância da formação de professores, esta dissertação se propõe a discutir os processos formativos de professores no campo da formação inicial e continuada do professor, fundamentadas na Lei nº 10.639/2003, que se refere à inclusão dos estudos sobre a história da África e da cultura afro-brasileira; e da Lei nº 11.645/2008, que incluiu o ensino da cultura dos povos indígenas para a proposição de uma educação antirracista no horizonte de uma educação emancipatória.

Deste modo, no decorrer da pesquisa, dialogaremos com a legislação educacional que trata da educação escolar para a diversidade das questões étnico-raciais na formação de professores e da garantia de direitos, investigando os itinerários formativos dos professores que atuam na E.M.E.I.E.F Doutor Edimilson Barros de Oliveira e na E.M.E.I.E.F Sebastião José

Bezerra Outeiro 2, partindo da reflexão sobre a necessidade de uma formação docente específica e articulada pela legislação, de ações e programas de equidade racial e de políticas de ações afirmativas, que se façam presentes no processo formativo de professores, tanto inicial quanto continuado, na perspectiva de consolidar uma educação antirracista.

Neste contexto educacional, temos que discutir a questão da implementação das legislações relacionadas ao combate ao racismo e da proposta de uma educação antirracista para formação de professores, como dispositivos formativos fundamentais para significativas mudanças na escola. Assim, ao iniciarmos o debate em torno da formação, de seu papel na reprodução e na produção de outras práticas educativas e sociais desenvolvidas na escola, precisamos compreender os processos formativos em que estão envolvidos os professores. A formação de professores, inicial e continuada, deve ser o ponto fulcral entre a busca pela valorização e a viabilização da inclusão do ensino das culturas africana, afro-brasileiros, quilombolas e indígenas no contexto atual. Pois, “a Educação se constitui como uma das principais ferramentas de ação no processo de transformação social de um povo” (Costa, Silva, 2014; p. 04). Ainda nesse sentido, Munanga (2005, p. 18) diz que: “a educação tanto familiar como escolar possa fortemente contribuir nesse combate, devemos aceitar que ninguém dispõe de fórmulas educativas prontas a aplicar na busca das soluções eficazes e duradouras contra os males causados pelo racismo na nossa sociedade” (grifo nosso).

No processo de realização desta pesquisa, para responder a nossa pergunta de pesquisa, optamos pelo estudo de caso. O estudo de caso proporcionou a possibilidade de observação direta dos acontecimentos nas escolas. As entrevistas possibilitam a reflexão sobre o tema estudado pelo pesquisador e pelos participantes, permitindo o entrecruzamento de outras metodologias e técnicas de coletas de dados, no desenvolvimento de um estudo de caso, em especial, no campo da educação (André, 2008).

Assim, partimos de uma abordagem sobretudo qualitativa de pesquisa, utilizando como metodologia o estudo de caso, na efetivação da pesquisa empreendida por nós. Segundo Yin (1994), o estudo de caso é uma investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, que enfatiza o conhecimento de uma unidade em particular, possibilitando compreendê-la dentro de um contexto em que temos perguntas centrais, como: por quê? e como? Os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (Yin, 1994, p. 19).

Isso posto, ainda para Yin (2005), o estudo de caso é uma investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto. Além disso, tal metodologia enfatiza o conhecimento de uma unidade em particular, possibilitando compreendê-la dentro de uma conjuntura como um todo orgânico (André, 2008).

No decorrer da pesquisa, fizemos observações do e no espaço escolar, assim como buscamos compreender as trajetórias formativas, inicial e continuada das professoras, das escolas que fizeram parte da amostra da pesquisa. Essa compreensão foi possível a partir da realização das entrevistas com essas professoras, a partir de um roteiro de entrevista previamente elaborado, e da observação na sala de aula, como estratégia para a reflexão do seu processo formativo e a compreensão da prática docente exercida em sala de aula.

Depois, realizamos a triangulação teórica dos dados coletados *in loco*, organizamos o percurso metodológico e os resultados da pesquisa em capítulos, assim dispostos: I) No primeiro capítulo, apresentamos a breve trajetória pessoal e acadêmica da pesquisadora, o processo de pesquisa, abordando método e procedimentos de coleta e análise dos dados. Apresentando o Município de Redenção, as escolas - lócus da pesquisa - e as professoras que participaram diretamente da pesquisa, na condição de entrevistadas.

II) segundo capítulo, discutimos as questões conceituais sobre o racismo, discriminação racial, política de igualdade racial, lei de cotas, leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER/2004), apontando para as questões relacionadas à formação inicial e continuada de professores(as); III) No terceiro capítulo, apresentamos elementos conceituais acerca da formação de professores; análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas E.M.E.I.E.F. Doutor Edimilson Barros de Oliveira e a escola E.M.E.I.E.F. Sebastião José Bezerra, e também as análises das entrevistas com as professoras, fazendo uma triangulação teórica-metodológica e promovendo debates acerca da formação docente inicial e continuada na realidade do município de Redenção e das questões da Educação para as relações étnico-raciais, tomando como base a legislação em vigor, em especial, as leis nº10.639/2003 e nº11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Racistas (DCNERER/2004.); IV) Nas considerações finais, apresentamos os principais achados da pesquisa, retomando as reflexões iniciais presentes neste trabalho, apontando os limites e a provisoriedade de cada análise presente na dissertação, assim como a necessidade de aprofundamento da temática entre educadores.

2. CAPÍTULO I

2.1 TRAJETÓRIA DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo deste capítulo é apresentar um breve memorial, o processo de pesquisa, abordando o método, procedimentos de coleta de dados, lócus da pesquisa, os sujeitos da pesquisa e toda a condução metodológica que desembocou na produção do texto final da dissertação.

2.1.1 Memória e trajetória: construção da identidade negra

Falar sobre a minha memória é muito difícil porque as memórias que mais me marcaram são as de sofrimento, e falar sobre elas é como reviver cada momento; “Por isso escrever não é apenas um desabafo, é uma vivência que muda” (Baron, 2000, p. 57). “Assim, desejo salientar que o ato de recordar como o de esquecer ocorre devido a manipulações que podemos ser conscientes ou inconscientes, elaborados na estrutura psicológica do sujeito afetado por fatores como afetividade, interesse, desejo, censura ou inibição” (Souza, 2003, p. 91). Desta forma, irei inicialmente entrelaçar fios da minha memória com a escrita desta dissertação, como forma de desabafo e consciência da mulher negra que me tornei e das lutas que travei para chegar até aqui.

Nasci dia 5 de novembro de 1988, no Igarapé Ipixuna, município de Moju, no Estado do Pará, e sou filha de camponeses analfabetos. Tive um percurso de vida marcado pela perda prematura de meu pai e empobrecimento da família. E, como estratégia de sobrevivência, minha mãe entregou os filhos para morarem em lares diferentes. Os primeiros anos da minha infância e adolescência foram marcados pelo trabalho na casa de “família”, por desrespeito e racismo.

Estudei tardiamente e só me alfabetizei, de fato, aos 12 anos de idade. Meus primeiros anos na educação fundamental foram marcados por muito esforço e dedicação, mas, em virtude do trabalho doméstico, a escola ficava sempre em segundo plano. Meu ensino médio foi na Educação de Jovens e Adultos de uma instituição privada no Estado do Pará.

Sonhei, como sonha uma mulher negra, ribeirinha e amazônica, em estudar na Universidade Federal do Pará, e, em 2012, passei para o curso de Licenciatura em Educação do Campo. E foi ao adentrar à universidade que vi um mundo de possibilidades e aprendi com diferentes autores como Paulo Freire, Moacir Gadotti e outros, “que viver e aprender e desaprender, é acima de tudo resistir (Gadotti, 1992, p.25).

Na minha trajetória universitária, conhecendo melhor a realidade local em que vivia, a realidade da escola rural, os sujeitos escolares e a comunidade, suas expectativas, frustrações, projetos, cultura e modos de vida, fiz muitas reflexões sobre a realidade das populações que

vivem no campo. E é neste contexto que descobro minha identidade negra, forjada na luta pela sobrevivência em processos excludentes da vida social.

Ao compreender a importância de discutirmos a realidade social e a exclusão como dinâmica da sociedade capitalista, fui percebendo que havia outros aspectos da vida acadêmica para compreender. E, nessa busca de conhecimento, tornei-me bolsista de vários programas na Universidade. Fui bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/Diversidade) e bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFPA). Mesmo diante das dificuldades de fazer pesquisa na universidade pública, pela falta de recursos, apoio e reconhecimento, fui desvelando a realidade educacional do Pará; em especial, de Abaetetuba e Igarapé-Miri (Pará), compreendendo as contradições e discutindo caminhos para superar o cotidiano empobrecido de nossa realidade regional.

Com minha orientadora, tive a oportunidade de publicar, viajar e sonhar com a pós-graduação, que, para mim, era um sonho distante, pois sempre tive muitas dificuldades na fala e escrita formal acadêmica. Após o término da graduação, tornei-me professora de educação infantil em uma escola no Município de Abaetetuba (Pará). Neste período, intensifiquei minhas observações do contexto escolar sobre a diversidade cultural e a formação de professores. Desenvolvi projetos e metodologias compartilhadas com meus alunos e fomos forjando o exercício da docência em uma perspectiva crítica, e foi no confronto da realidade da sala de aula que descobri o racismo estrutural.

A partir da minha experiência como aluna e professora, vi-me, muitas vezes, impotente diante da prática do racismo no ambiente escolar. Obviamente, compreendi que precisava de muito conhecimento para combater o racismo institucional, mesmo depois de graduada em uma licenciatura como educação do campo, que é uma licenciatura crítica e questionadora. Mesmo após a formação universitária, percebia que não tinha os elementos teóricos e práticos para combater o racismo e, de fato, fazer uma educação antirracista com meus alunos. Nesse auto-olhar voltado para minha prática docente e social, comecei a questionar minha atuação como educadora e a formação que recebi na universidade pública. Comecei a questionar até que ponto a Lei nº 10.639 e a Lei nº 11.645, de 2008, são conhecidas. Será que nós educadores temos, de fato, conhecimento sobre a Lei de Cotas de 2012? Será que somos conhecedores da luta do movimento negro por igualdade racial? E, a partir dessas interrogações, surgiu a construção desta pesquisa.

Estimulada pela minha orientadora desde a graduação, iniciei o sonho de fazer mestrado e trabalhar com a temática do racismo na escola. Cheguei ao Ceará, em meio a pandemia da Covid-19. Migrei do Pará para o Ceará e fui fazendo muitas coisas para aqui para manter minha

sobrevivência. Então, em 2021, consegui ser aprovada no Mestrado Interdisciplinar de Humanidades na UNILAB. Confesso que muitas vezes as dificuldades pelas quais passava diariamente, em terras distantes, longe da família e dos amigos, angustiavam-me, tornando os dias difíceis. Mas uma boa notícia chegou, em agosto de 2022 fui contemplada com a bolsa da FUNCAP, e agora dedico-me integralmente a estudar, numa tentativa frenética de recuperar e aprofundar saberes científicos.

Com a bolsa de estudos, pude deixar de fazer trabalhos temporários e me dedicar à pesquisa de campo. Nesses últimos meses me aprofundei na realidade das escolas investigadas e conheci de perto a realidade das professoras que fizeram parte da pesquisa. Reconheço, em cada trecho das entrevistas e nas observações *in loco*, que muito temos que fazer para a formação de professores comprometidos com uma educação antirracista no chão da escola e fora dela.

A realização de pesquisa na academia exige uma disciplina diferenciada, já que não podemos deixar de observar nossas próprias limitações teóricas e condições objetivas³. No meu caso, isso sempre foi mais evidente, pois estive muito tempo desprovida de acesso à literatura acadêmica e universal atualizada, além da falta de recursos econômicos para estudar. E isso, como já dito anteriormente, relaciona-se diretamente com a minha trajetória pessoal.

Compreendi, ainda mais, diante de tudo isso, a importância de realizar uma pesquisa acerca do racismo na realidade escolar de Redenção (Ceará). Destaco que é de grande relevância no campo social e científico a realização de pesquisas acadêmicas sobre a temática proposta neste estudo⁴.

2.1.2 Metodologia e Procedimentos de pesquisa

Esta seção tem como objetivo apresentar a trajetória da pesquisa e seus desdobramentos. Consideramos importante a exposição da metodologia de pesquisa e a apresentação dos procedimentos metodológicos, afirmando a necessidade da construção coletiva de reflexões sobre o tema proposto para a investigação, por se tratar de um tema sensível e necessário à formação de professores no Brasil.

Assim, o estudo de caso, para Yin (2001), caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa em que se adota alguns critérios para a garantia dessa qualidade, tais como: o teste de validade do constructo, o teste de validade interna, o teste de validade externa e o teste de confiabilidade,

³ Ao iniciar o mestrado, não tinha bolsa, por isso, tive que realizar vários tipos de serviços domésticos e outros para me manter em Fortaleza. Em julho de 2022, fui contemplada com a bolsa da FUNCAP, o que tem me permitido me dedicar exclusivamente aos estudos.

⁴ A partir daqui, voltarei a usar o verbo na terceira pessoa, por compreender que todo processo de pesquisa é uma construção coletiva, feita a muitas mãos.

para os quais são recomendadas diversas táticas para o estudo de caso; estes testes, ainda são utilizados para determinar a qualidade, não apenas do estudo de caso, mas de qualquer pesquisa social empírica.

Utiliza-se o estudo de caso em muitas situações para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, político e de grupo além de outros fenômenos relacionados de forma não surpreendente, o estudo de caso tem sido constituído uma estratégia comum de pesquisa na psicologia, na sociologia e nas ciências políticas e sociais (Yin, 2003, p. 20).

Para o autor, o método do estudo de caso se constitui em uma adequada estratégia de pesquisa para obter respostas às questões que estão relacionadas com as nossas vivências quanto a acontecimentos passados e presentes, para que possamos entender o passado e, conhecendo o presente, possamos traçar metas para combater algumas injustiças, por exemplo, o racismo. Utilizando-se do estudo de caso, é possível refletir sobre o tema da pesquisa.

O protocolo contém o instrumento, mas também protocolo é uma das táticas principais para aumentar a confiabilidade da pesquisa de um estudo de caso e destino oriental pesquisador a realizar a coleta de dados a partir de um estudo de caso único (Yin, 2003, p. 92).

O estudo de caso deve compreender um protocolo que indique ao pesquisador quais variáveis são passíveis de observação. É um instrumento que contém procedimentos e regras gerais para serem seguidas, embora seja desejável em quaisquer circunstâncias. O protocolo é uma das táticas principais para se aumentar a confiabilidade da pesquisa, dentro da metodologia do estudo de caso, destina-se a orientar o pesquisador na condução de pesquisas.

Desta feita, o estudo de caso proporciona ao pesquisador a possibilidade de observação direta dos acontecimentos e realização de entrevistas, levando o sujeito da pesquisa a refletir sobre o tema investigado.

O estudo de caso representa a estratégia preferida quando se colocam questão do tipo “como” e “porque”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando foco se encontra em fenômenos contemporâneo em algum inserido em algum contexto da vida real (Yin, 2003, p. 18).

No trecho acima podemos perceber que o estudo de caso como metodologia pode ser uma estratégia de pesquisa importante quando há questões do tipo “como” e “por que”, no qual não se obterá controle sobre os resultados das perguntas. O autor afirma que, ao fazer uma pergunta, não se tem como prever as respostas. O tema desta pesquisa está inserido no fenômeno contemporâneo, ligado ao contexto da vida real.

O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pela pesquisa históricas, mas acrescenta duas fontes de evidência que usualmente não são incluídos no repertório de um historiador: observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados e a entrevista das pessoas nelas envolvidas (YIN, 2003, p. 26).

Assim, segundo Yin, no estudo de caso, o pesquisador utiliza de muitas técnicas para a sua realização, das quais uma é a observação direta. A observação direta permite ao pesquisador observar os sujeitos e participantes da pesquisa no seu lugar, direcionando-os para os acontecimentos que estão sendo estudados, sendo, deste modo, uma estratégia para conhecer aquilo que se pesquisa.

O saber verdadeiro surge da observação que somos capazes de realizar, da indagação e articulação do que consideramos conhecer e do que desejamos conhecer. Verdade é o ser, em sua essência e existência e, somente se faz presente pela necessidade, pelo confronto e ação do indivíduo (Bachelard, 1996, p. 36).

Nessa proposta, é necessário estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática, conhecer a realidade a partir da superação da dicotomia entre sujeito e objeto, mas compreender a realidade em que se processa a pesquisa.

Destacamos que outra ferramenta de coleta de dados utilizada neste estudo de caso foi a entrevista. A entrevista nos permitiu questionar o entrevistado e, ao mesmo tempo, levá-lo a refletir sobre o tema da pesquisa. No estudo de caso, o pesquisador geralmente utiliza uma variedade de dados coletados em diferentes momentos por meio de várias fontes de informação. Tem como técnicas fundamentais de pesquisa a observação e a entrevista (Godoy, 1995, p. 26).

Como vimos no trecho acima, Godoy afirma que as principais fontes de pesquisa do estudo de caso é a observação direta e a entrevista, bem como aponta que o estudo de caso tem ampla gama de informação e investigação, uma vez que se utiliza de documentos em fontes primárias e secundárias, fotos e entrevistas, fazendo com que o trabalho de pesquisa seja rico em dados. Isso permite ao pesquisador a imersão na pesquisa, porque não terá somente uma fonte de informação, mas várias que ampliam as possibilidades de pesquisa.

A entrevista, como fonte de informação, favoreceu o diálogo com os sujeitos da pesquisa e possibilitou a identificação de elementos e significados importantes para o estudo realizado. Nesse sentido, tal técnica é “muito eficiente para obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano” (Gil, 2008, p. 110). Em meio aos vários tipos de entrevistas, decidimos trabalhar com a semiestruturada, pelas oportunidades que esse tipo de técnica oferece no que concerne ao levantamento de informações sobre a realidade concreta, vivenciada pelas professoras. Esse procedimento “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagações formalizadas” (Minayo, 2015, p. 64).

Como pode ser percebido, Godoy nos leva a refletir sobre as possibilidades do estudo de caso, que colabora com a realização de entrevistas de modo informal ou de modo formal. Segundo Minayo, a entrevista “é acima de tudo uma conversa a dois ou entre vários

interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objetivo de pesquisa de pesquisa” (2013 p.263).

As entrevistas foram feitas com as professoras, com base em um roteiro de pesquisa contendo questões semiestruturadas, sempre numa tentativa de interação entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa (Minayo, 2013). Através das entrevistas, foi possível criar um diálogo entre a entrevistadora e as entrevistadas.

Realizamos as entrevistas com as professoras como estratégia para a reflexão do seu processo formativo e a compreensão da prática docente exercida em sala de aula. Quanto à coleta de dados junto às professoras, registramos as narrativas com o uso de gravador, visando obter informações que nos permitiram entender a prática docente e responder ao nosso problema de pesquisa.

Quanto ao critério de seleção dos professores que fizeram parte da pesquisa, definimos:

- a) maior tempo de docência no ensino médio;
- b) envolvimento com a escola, a produção de conhecimento e debates relacionados às questões étnico-raciais; e
- c) disponibilidade de tempo e interesse pela pesquisa.

A observação *in loco* se desenvolveu em três momentos. No primeiro adentramos a escola com a apresentação do ofício de solicitação de autorização para realizar a pesquisa e para a coleta de dados documentais; o segundo momento destinou-se ao registro fotográfico e observação na sala de aula, com acompanhamento das aulas das professoras que participariam da pesquisa e para desenvolver as entrevistas junto às referidas professoras.

A coleta de dados documentais oficiais é feita de forma direta na escola. De acordo com Gil (2008), a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados segundo os objetivos do estudo. Em vista disso, trata-se de fontes de informação primárias e secundárias. As fontes primárias são informações novas e originais, não submetidas à interpretação. As fontes secundárias são todos os dados e informações organizadas, segundo esquemas determinados.

A análise documental foi realizada com base no Projeto Político Pedagógico (PPP) das Escolas. O material coletado e analisado foi utilizado para corroborar com as fontes e/ou acrescentar informações às entrevistas. É preciso considerar que nem sempre os documentos retratam a realidade. Por isso, é importante tentar extrair das situações as razões pelas quais os documentos foram criados. Os documentos oficiais forneceram “pistas” sobre outros elementos da realidade investigada e apresentaram outras possibilidades de análise de forma aprofundada.

Após a coleta de dados *in loco*, fizemos a triangulação teórica com o aprofundamento sistemático e analítico; as questões apontadas no estudo foram analisadas a partir de um determinado referencial teórico que nos permitiu responder ao problema da pesquisa, aprofundar estudos e indicar estratégias para a formação inicial e continuada de professores, a fim de combater a prática do racismo.

2.2. LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

Nesta seção iremos apresentar o Município de Redenção, as escolas pesquisadas e as professoras que participaram da pesquisa.

2.2.1 Município de Redenção⁵

O município de Redenção⁶ localiza-se no estado do Ceará, a uma altitude de 88 metros acima do nível do mar e a 55 km de distância de Fortaleza. Faz parte do Polo Serra de Guaramiranga⁷. Redenção teve seu nome oficializado em 1889, o nome faz referência ao fato de a cidade ter entrado para a história como a primeira no Brasil a libertar as pessoas escravizadas pelo processo de escravatura implementado no Brasil desde sua descoberta, como forma de garantia de mão de obra para produção dos modos de vida da corte portuguesa. Isso ocorreu por uma declaração em 1º de janeiro de 1883, que foi resultante de sugestão de Deocleciano Ribeiro de Menezes. Os “libertadores”, importantes abolicionistas, vieram em comitiva prestigiar a solenidade do acontecimento, através da Estrada de Ferro de Baturité⁸, entretanto, os escravizados não eram, de fato, os convidados desta solenidade.

A atual cidade de Redenção era conhecida como Acarape e pertencia à província de Baturité em 1823. Teve como seus primeiros habitantes os índios tapuias, que vieram de Jaguaribe para habitar às margens do Rio Pacoti. O rio corta a região onde se formou uma pequena comunidade que vivia da pesca e agricultura.

Depois começaram a chegar os negros trazidos para serem escravizados. Eles desembarcaram no Mucuripe e se espalharam por muitos municípios do Ceará. Foi o primeiro núcleo de povoação para o surgimento do município. O povoado foi elevado à categoria de vila,

⁵As informações sobre a cidade de Redenção foram retiradas de uma página da UNILAB : UNILAB.edu.br/história-de-Redenção/Liberdade.

⁶ Em Redenção, localiza-se o Campus da Liberdade da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira- UNILAB. A UNILAB tem como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas em diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua portuguesa a (CPLP), especialmente países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural e científico.

⁷ O município tem 29.238 habitantes, segundo o último censo do IBGE (2021).

⁸ Dados consultados no site: <https://unilab.edu.br/historia-de-redencao-liberdade/>

em 28 de dezembro de 1868, pela Lei de nº 1255, com o nome de Acarape, desmembrando-se do município de Baturité.

As primeiras manifestações religiosas apareceram a partir da construção da primeira capela. O primeiro vigário foi o padre Antônio André Lino da Costa, nomeado no dia 10 de dezembro de 1869, tendo como registro de posse a data de 6 de fevereiro de 1870.

A sociedade, criada no dia 8 de dezembro daquele ano, era composta por cidadãos “designados” como ilustres moradores da vila. Na época, o movimento abolicionista tomava conta do Brasil e Redenção foi a primeira a libertar homens e mulheres escravizados, o que aconteceu no dia 1º de janeiro de 1883, quando chegavam à então Vila, os ilustres abolicionistas José Liberato Barroso, General Antônio Tibúrcio, Padre Guerra, Justiniano de Serpa, José do Patrocínio e João Cordeiro, a fim de presenciarem a alforria dos 116 escravos na Vila.

Entretanto, vale destacar que, apesar dos registros históricos trazerem dados da Cidade de Redenção, no Ceará, como sendo a primeira cidade a abolir a escravatura no Brasil, temos que compreender este fato histórico dentro do contexto geral da sociedade capitalista e escravocrata e do modelo de sociedade que se tinha à época. A cidade de Redenção é “considerada símbolo da abolição no Estado do Ceará, “[...] é recorrente em seu território a alusão espacial aos fatos históricos que tiveram lugar na cidade, sendo o principal deles a libertação dos escravizados em 1883, antecipando-se em cinco anos à Lei Áurea de 1888” (Gomes, 2021, p.190)

Alguns estudos apontam as barbáries cometidas neste período contra os negros que viviam no território de Redenção:

Portanto, além da exploração do trabalho, a violência e o controle foram constantes na escravidão e no pós-abolição, em que pesem as comemorações alusivas à liberdade, tão evidenciada na memória oficial e afetiva dos redencionistas. Uma realidade bastante diferente dos relatos enunciados pela memória subterrânea dos descendentes de escravizados e de libertos, que demonstram os limites à cidadania e a seus destinos (Gomes, 2021, p.211).

Gomes, em sua obra, evidência que durante e no pós-escravidão os escravizados continuaram sendo explorados pelos escravizadores. “Cabe ressaltar que, antes das construções oficiais, as ações empreendidas pelos libertadores cearenses, no século XIX, não foram tão liberais, já que o escravizador recebia o valor do escravo pago pelo fundo de emancipação” (GOMES, 2021, p. 190).

No trecho citado acima, percebe-se que o escravizador não perdia o direito de ter escravos, porque era pago um valor para o escravizador pelo fundo de emancipação. Nesta obra, Gomes cita autores, que diz que a liberdade era condicional; por exemplo, o negro liberto tinha

que servir de criado ao seu escravizador, ou seja, além do escravizador receber um valor pelo escravizado, ele ainda ficava com o escravo, como criado para servi-lo.

Esse contexto abolicionista em Redenção tem forte influência na elaboração de um imaginário sem racismo e sem preconceitos na cidade, como afirmou o prefeito Manuel Bandeira, por ocasião do 147º aniversário de sua emancipação, em 2015. De acordo com Bandeira, o município “[...] hoje acolhe diferentes raças, culturas e etnias. A cidade cresceu, deu um salto gigantesco, através da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), um cartão postal para o Brasil e o mundo” (MACIEL, 2017, p.190). Observa-se o discurso de acolhimento das diferentes raças, culturas e etnias, e é essa narrativa abolicionista que foi propagada para o Brasil e o mundo.

Antônio Vilamarque de Sousa, na sua obra “Negrada negada, a negritude fragmentada: o movimento negro e o discurso identitário sobre o negro no Ceará (1982- 1995)”, afirma que:

O momento em que a memória social do negro foi suplantada pela história oficial do Ceará destinada a construir uma unidade social através dos mecanismos de educação, comunicação e cultura, configura um processo que se explica pela ausência de interlocutores que possam ainda trazer na memória o passado do grupo, ou seja, pelo desaparecimento do grupo que aguardava. (Sousa, 2006, p. 84/85)

A memória social da cidade de Redenção constitui-se a partir da memória coletiva⁹ de seus moradores, em que encontramos inculcada uma narrativa que enfatiza que foi a primeira cidade do Brasil a abolir a escravidão, e que isso gerou a liberdade àquela população escravizada na região. Entretanto, não há uma memória coletiva daqueles que continuaram sobre o jugo da escravidão velada. Foi pelo discurso abolicionista que essa memória social foi construída, porém, nela há a ausência da história e narrativa dos negros que ali foram escravizados, e que continuaram a viver naquele território.

[...]Essa tradição inventada seria um instrumento ideológico das novas elites política e intelectuais atuando através dessa instituição e manifestações rituais públicas ou simbólicas, tendo por finalidade o fornecimento de novos valores e padrões de comportamento, hierarquização das suas classes. (Sousa, 2006, p.83)

Sousa corrobora com a conjectura do imaginário inventado, e ele fala dessa tradição inventada, que será usada pelas elites políticas intelectuais, através das instituições,

⁹ Segundo Halbwachs “as lembranças se organizam de duas maneiras: tanto se agrupando em torno de uma determinada pessoa, que as vê de seu ponto de vista, como se distribuindo dentro de uma sociedade grande ou pequena, da qual são imagens parciais. Portanto, existiriam memórias individuais e, por assim dizer, memórias coletivas. Em outras palavras, o indivíduo participa dos dois tipos de memórias (2006, p. 71).

manifestações e rituais públicos ou simbólicos. Os rituais a que Souza se refere seriam as datas comemorativas, as datas alusivas às questões étnico-raciais. Essas instituições, movimentos e rituais sempre foram usados com a finalidade de fortalecer os valores dos padrões e manter a dominação das classes privilegiadas sob os grupos subalternizados.

A memória coletiva da cidade de Redenção se faz a partir de uma relação com a história nacional, regional e local, que em si preserva tanto o fator social, quanto identitário. Ela é um fenômeno construído, uma memória coletiva que é a soma de relatos orais de experiências, lembranças, fragmentos individuais, narrativas e outros testemunhos, a partir das vozes dos dominadores; foi nesta memória social e coletiva que as vozes dos negros foram excluídas, como uma estratégia de silenciamento dos fatos históricos que se colocam em uma narrativa de oposição à narrativa oficial da cidade de Redenção.

A cidade de Redenção pode até comemorar “o pioneirismo da abolição, conquistada pelos heróis abolicionistas e pelas sociedades libertadoras, mas, ao mesmo tempo, traz o silenciamento da participação efetiva das populações negras na luta por sua liberdade” (Gomes, 2021, p.191); ou seja, a liberdade não foi uma dádiva, mas fruto das lutas das populações negras pela liberdade. E o Brasil não podia ser um país republicano que tolera a escravatura; a abolição fez parte de um jogo político e econômico articulado pelas elites abolicionistas para entrarem na contemporaneidade da produção capitalista; ou era a abolição ou era o isolamento econômico e político. Optou-se pela abolição, mas mantiveram o controle sobre os corpos negros.

2.2.2 As Escolas Pesquisadas

Antes de apresentarmos a estrutura administrativa e pedagógica das escolas pesquisadas, iremos fazer uma breve reflexão dos nomes dados a elas, pois os nomes atribuídos às diferentes instituições no Brasil, sempre fazem menção às pessoas que são “dignas” desta homenagem por feitos importantes para sociedade.

É importante refletirmos sobre a fundação da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dr. Edmilson Barros de Oliveira, que foi criada em 25 de março de 1988. O dia 25 de março de 1884 é também conhecido como o Dia da Abolição no Estado do Ceará, considerada a data magna do pioneirismo no estado da abolição. O ano em que a escola foi criada coincide com o centenário da lei Áurea (13 de maio de 1888)¹⁰, e com isso percebe-se que a data de fundação da escola é uma forma de homenagear dois eventos importantes no contexto da história oficial dos “heróis libertadores” e abolicionistas do Brasil e da cidade

¹⁰ A abolição da escravatura no Brasil aconteceu em 13 de maio de 1888, por meio da Lei Áurea e ratificou a extinção do trabalho escravo dos negros em nosso país.

Redenção.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Sebastião José Bezerra também foi fundada no ano de 1988. Novamente temos aqui a referência ao ano do centenário da abolição como uma forma de homenagear “os Heróis Libertadores”. Há de refletirmos sobre essas formas de homenagem, pois a homenagem no campo político é uma forma da manutenção do poder de uma casta social, que perpetua seus descendentes na política nacional e local. Quando é dado um nome a uma instituição para homenagear alguém, tem-se uma forma de “eternizar” na memória da sociedade o modelo de cidadão que está sendo homenageado, ou seja, cria-se um “mito” acerca daquele sujeito homenageado e isso é registrado na memória social da cidade.

A escravidão, sob a ótica da política capitalista no período republicano ficou entendida como um problema resolvido. Entretanto, para os libertos não houve benefícios pós-abolição, uma vez que:

Há indícios de que essas situações, guardadas as proporções, eram análogas à escravidão. Acredita-se que a condição das populações afrodescendentes, após a abolição, possa ser considerada, inclusive, como a de “não cidadão”, já que não foram localizadas medidas que os beneficiassem nas dimensões conjuntas de liberdade, de participação e de igualdade. Ademais, não houve benefícios nos desdobramentos da participação nos direitos civis, políticos e sociais dos libertos na cidade da Redenção. (Gomes, 2021, p.214).

Observando a obra de Gomes, podemos perceber que no pós-abolição não foi identificado nenhum benefício aos negros “libertos”. Nos documentos alusivos à abolição, não é possível identificar os direitos civis, políticos e sociais desta população negra que estava escravizada na região (Carvalho, 2002). Segundo Gomes, a ausência desses direitos tornou o liberto um “não cidadão”¹¹, negando a este sujeito de direito à possibilidade de inserção social.

Quando houve a abolição na lógica do Estado Republicano, ao negro foi dada apenas uma suposta “liberdade”, pois ele tinha sido trazido de seu país para ser submetido ao trabalho escravo. Estava em uma terra estranha, sem-terra, sem direitos e sem nenhum tipo de benefício concedido seja pelo Estado, município ou pelos senhores escravocratas. Então, a essa população negra, que foi “liberta”, restou, naquele momento da história, apenas dois caminhos: as periferias das cidades próximas ou a permanência nas fazendas dos escravizadores, continuando escravizado e subalternizado. Esse modelo abolicionista apenas mascarou o processo cruel da escravidão. Para Carvalho, “do ponto de vista do progresso da cidadania, a única alteração importante que houve nesse período foi a abolição da escravidão, em 1888. A abolição

¹¹ Para Carvalho (2002) o não-cidadão significa aquele indivíduo que tem seus direitos sociais, políticos e civis negados, ou aciona apenas um dos direitos citados.

incorporou os ex-escravos aos direitos civis¹². Mesmo assim, a incorporação foi mais formal do que real (2002, p 13)”.

2.2.2.1 Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dr. Edmilson Barros de Oliveira¹³

Após essa breve reflexão acerca da origem do nome das escolas pesquisadas, retomamos o registro da realidade escolar estudada. Iniciamos apresentando a E.M.E.I.E.F. Dr. Edmilson Barros de Oliveira, localizada na sede do município de Redenção (CE), que fundada em 25 de março de 1988, na gestão do prefeito Sebastião Paulino de Freitas, através do Programa Toda Criança na Escola, sendo pertencente à rede pública municipal. Houve a readaptação de um dos prédios já existentes que funcionava como um Centro Social Urbano, mais conhecido por Centro Comunitário. A escola foi criada para atender às crianças de baixa renda que moram em bairros da periferia e em comunidades localizadas nas encostas da Serra de Santa Rita, Alto Santo Antônio, mas atualmente atende às localidades mais próximas ao centro da cidade.

Figura 1 - Escola Dr. Edmilson Barros de Oliveira



FONTE: Cedido pela diretora da escola (Arquivo pessoal,2020)

A escola recebeu o nome de um médico redencionista, o doutor Edmilson Barros de Oliveira, o qual foi membro da Sociedade de Oftalmologia do Ceará, presidente do Centro Médico Cearense e praticante de atividades político-partidárias. No primeiro ano de funcionamento, a escola teve como diretora a professora da rede municipal Rocicler Oliveira da Silva. Destacamos que só em 2002 que a escola conseguiu seu primeiro credenciamento e o reconhecimento para sua funcionalidade. A escola iniciou suas atividades pedagógicas e

¹² Para Carvalho, os Direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei (2002; p.07).

¹³ As informações sobre a escola Edmilson de Barros de Oliveira foram retiradas no PPP da escola, que foi concedida pela diretora da escola.

administrativas com 345 alunos, e a cada ano esse número foi crescendo, daí a necessidade da ampliação de sua estrutura física. Em 2006, atingiu o número de 976 discentes, e algumas turmas funcionaram provisoriamente na Escola Estadual Adolfo Ferreira de Souza, enquanto o município construía um anexo no mesmo bairro. O novo prédio recebeu o nome de Maria Augusta Russo dos Santos, em homenagem a uma renomada professora de Redenção.

Em 2010, a escola passou a atender o Fundamental I e II, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Já em 2012, a escola Maria Augusta Russo dos Santos deixou de ser anexo da E.M.E.I.E.F Dr. Edmilson Barros de Oliveira. Assim, a escola passou a atender o Ensino Fundamental I.

Atualmente conta com 290 alunos na matrícula inicial, atende alunos público-alvo da educação especial, e o atendimento especializado é feito no Centro de Educação Especial (CEE), na Escola Maria Augusta dos Santos. A escola conta no seu quadro, além dos professores, três bolsistas, duas professoras na sala de leitura e três cuidadoras para alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista.

O espaço passou por uma pequena reforma, tornando-se mais adequado para o desenvolvimento de atividades didáticas e pedagógicas. A Escola está localizada no centro da cidade de Redenção, em frente à Praça Castro Alves¹⁴. Atualmente a estrutura arquitetônica do prédio escolar apresenta uma melhor acessibilidade física, amplo pátio, com pequeno palco que é utilizado para atividades cívicas, culturais, recreativas e atividades extraclasse. Além das sete salas de aula convencionais, há uma sala para reforço escolar, uma sala de apoio climatizada para atividades com alunos público-alvo da educação especial e utilizada para atividades lúdicas para os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental. Possui uma ampla sala de leitura, climatizada e com acervo considerável de livros de literatura infantil e juvenil, dicionários, revistas, livros para pesquisas, jogos didáticos, fantoches e um aparelho de TV 32 polegadas. Nela são desenvolvidos projetos de leitura, exibição de filmes, projeto PETECA e o Programa de Educação para a Erradicação do Trabalho Infantil de Crianças e Adolescentes.

A secretaria é bem equipada, tendo dois computadores, três impressoras e arquivo escolar. É ampla, climatizada, bem higienizada. A cozinha onde é feita a merenda escolar é bem equipada, com depósito de merenda e dentro dos padrões de higiene estabelecidos pela

¹⁴ Castro Alves foi um dos precursores do movimento abolicionista, que se desenvolveu bastante na década de 1870, quando Brasil e Cuba eram os últimos países no mundo a manter a escravidão. Ele posicionou-se abertamente em um momento crucial para a mudança dos parâmetros políticos e culturais que levaram à abolição da escravatura, em 1888, e à Proclamação da República, em 1889. Por isso, sua figura ficou conhecida como Poeta dos Escravos. (ALVES, 2013; p.11 e12).

a de Castro Alves retrata mais do que os dramas de sua época ao focar, na realidade, o destino humano e os oprimidos. Daí a sua atualidade (ALVES, 2013; p.13).

vigilância sanitária. A sala dos professores é ampla, bem-organizada, conta com um computador, uma impressora e um grande armário com espaços individuais. Logo na entrada, há uma recepção onde se encontra o almoxarifado¹⁵.

2.2.2.2 Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Sebastião José Bezerra¹⁶

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Sebastião José Bezerra é integrante da rede pública de ensino que se localiza na zona rural, em Outeiro II. Teve sua origem com uma pequena sala para ensinar os filhos dos moradores . Para iniciar o trabalho na escola, a professora Tereza Bezerra, filha do agricultor Sebastião José Bezerra, foi nomeada pelo prefeito da época, José Neves de Castro, em 1953, para contribuir com os servidores educacionais do município. Em agosto do ano de 1955, com a transferência da citada professora para outro sítio, as crianças da localidade de Outeiro e Diamante ficaram sem ensino. No ano de 1976, na administração do prefeito Laureano Costa e Silva, o filho do senhor Sebastião José Bezerra, que era José Afonso Bezerra, doou um terreno para a construção do prédio escolar.

Figura 2 - Fachada da Escola Sebastião José Bezerra



Fonte: Cedida pela diretora da escola (arquivo pessoal, 2020)

Dáí foi projetada a nova escola que foi inaugurada no dia 30 de março de 1976, com o nome de Escola de 1º grau Sebastião José Bezerra, nome colocado na fachada na intenção de homenagear o pai do doador do terreno. Com a necessidade de reconhecimento e legalidade da criação de escolas no município, o poder público municipal criou o projeto de Lei nº 013, em novembro de 1988. Assim, a escola tornou-se pública, passando a pertencer ao município com

¹⁵ Os dados apresentados foram retirados do Projeto Político Pedagógico da escola.

¹⁶ As informações referentes à escola Sebastião José Bezerra foram retiradas do PPP da escola que foi concedido pela diretora da escola.

o nome Escola Municipal Educação Infantil e Ensino Fundamental Sebastião José Bezerra.

A escola está localizada a 2,5 km da sede do município de Redenção e o antigo prédio onde funcionava a escola, no ano de 2007, tinha como estrutura física: duas (02) salas de aula, um (01) pátio, uma (01) cantina e dois (02) banheiros. Com o passar do tempo, o número de turmas se tornou superior ao número de salas do prédio, por isso, duas turmas funcionavam num prédio da associação comunitária. Vendo a real necessidade de uma ampliação no prédio, no ano de 2008, a Prefeitura Municipal de Redenção, na administração da prefeita Francisca Torres Bezerra, faz a compra de um terreno ao lado da escola e constrói um novo prédio para as futuras instalações.

Contudo, sem haver inauguração pelo poder público, o diretor da escola, José Edivaldo da Costa, junto com a comunidade, realiza mudança para o novo prédio no final do ano letivo. A nova escola foi construída com as seguintes dependências: três (03) salas de aula, um (01) pátio, uma (01) cozinha com depósito para merenda escolar, uma (01) secretaria e dois (02) banheiros com um sanitário cada. Visto que o número de alunos da escola cresce a cada ano, o número de turmas aumenta e a estrutura física do prédio precisa passar por alterações para atender às necessidades da comunidade escolar. Mediante os programas do Governo Federal, através do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) interativo, a direção da escola tem conseguido recursos financeiros para garantir sua manutenção. Até que, em 2013, o prédio foi restaurado novamente, principalmente para melhorar o acesso ao interior da escola. Com a aquisição do recurso Escola Acessível, o prédio inferior da escola passou por uma reforma, sendo dividido em: duas (02) salas de aula e uma (01) sala multifuncional para alunos público-alvo da educação especial. No ano de 2014, a escola foi contemplada com o PDDE Estrutura para Escolas do Campo¹⁷.

Outra reforma, então, foi realizada, visando reparos de paredes, piso, telhado e construção de mais uma (1) sala de aula, uma área coberta para circulação, além da reforma dos banheiros com duplicação dos sanitários. Também foi reformada uma sala com banheiro para os professores, construído o muro dos fundos do prédio e realizada nova pintura em toda escola. Posteriormente, necessitou-se de mais uma ampliação na sala de professores, banheiro, sala de leitura e almoxarifado. Portanto, no ano de 2019, a escola passou novamente por uma reforma e a ampliação rendeu mais três (03) salas de aula no espaço nas quais funcionava a associação dos moradores de Diamante e Outeiro, que estava desativada e foi feita a doação para essas novas salas. Houve também uma ampliação nos banheiros, pois não havia banheiros masculino

¹⁷ As informações acerca da escola foram obtidas através da análise do Projeto pedagógico.

e feminino adaptados para a educação infantil e alunos público-alvo da educação especial. Foi construída uma cantina com depósito, houve a ampliação de um pátio coberto e construiu-se ainda um muro na frente da escola, pois antes eram grades. Por fim, toda escola passou por nova pintura.

Assim, no período da pandemia do Covid-19¹⁸, as aulas presenciais nas escolas de Redenção (CE) tiveram que ser suspensas, a partir do dia 19 de março de 2020, como medida de combate ao Coronavírus. Na Escola Sebastião José Bezerra, foi um pouco diferente, pois, devido à reforma da escola, o ano letivo ainda não tinha iniciado. Então, o primeiro desafio da escola foi apresentar a proposta de iniciar o ano com as atividades à distância com os professores, como foi orientado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), para que os alunos não tivessem o desempenho escolar prejudicado. Os professores de cada turma criaram grupos em aplicativo social (WhatsApp) para que através desse recurso se apresentassem aos pais, responsáveis e alunos as atividades a serem realizadas em casa, à distância. Todos ficaram receosos, pois não tinham tido contato com os pais, responsáveis e com os alunos, mas compreenderam a necessidade de se adaptar ao isolamento causado pela pandemia.

No dia 09 de julho de 2020, a escola Sebastião José Bezerra foi (re)inaugurada, mesmo assim, as aulas continuaram remotas devido à pandemia da Covid-19. Ao iniciar o ano de 2021, devido à segunda onda da doença, ainda se manteve as aulas remotas. Mesmo com alguns casos de infecção pelo vírus no município, a escola voltou com os alunos de forma presencial no dia 04 de outubro de 2021, com 50% dos nossos alunos da educação infantil ao 9º ano. Depois dessa data, mais ou menos 15 dias depois, os alunos voltaram 100%, com as turmas de 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º e 9º anos, mantendo-se os cuidados presentes nos protocolos sanitários. E, no dia 25 de outubro de 2021, houve o retorno da turma do 8º ano, continuando ainda com 50% nas turmas de Educação Infantil¹⁹.

A escola procura trabalhar com uma metodologia de projetos que visam o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Para fortalecer esse trabalho, conta com a parceria entre escola e família, parceria com as Secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social; adesão dos Programas do Governo Federal; e outros.

Dentro do contexto de parcerias internas e externas à escola, os professores estão envolvidos no desenvolvimento de projetos de leitura e escrita, buscando fortalecer as ações educacionais. Destacam-se, entre esses projetos, o Programa Aprendizagem na Idade Certa

¹⁸ Iremos discutir mais a frente as questões relacionadas à pandemia do covid19.

¹⁹ Apenas no início do ano de 2022 que as escolas normalizaram seu atendimento educacional e equalizaram seus calendários acadêmicos.

(PAIC) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Além disso, são executados planos de ação para combater o trabalho infantil e adolescente, como o Projeto PETECA. A escola também participa de iniciativas como o Programa Escrevendo o Futuro, a Olimpíada de Língua Portuguesa e outras atividades que promovem o fortalecimento da cultura e a valorização da diversidade. Outro aspecto importante é o apoio ao Programa de Saúde na Família (PSE), assim como a participação em programas como o Programa Agrinho-SENAI/CE e o Novo Mais Educação, que contam com monitores. Adicionalmente, a escola implementa o Projeto Famílias Fortes, que beneficia famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Vale ressaltar que a escola também recebe bolsistas da UNILAB, que contribuem para a educação formal dos alunos durante os períodos em que os professores estão em formação ou em atividades individuais de estudo.

Nos anos de 2018 e 2019, a escola recebe programa Mais Alfabetização, que tem por objetivo fortalecer e apoiar as escolas no processo de alfabetização dos estudantes das turmas de 1º e 2º ano. Entre as ações estão a garantia do assistente de alfabetização ao professor em sala, que recebe uma bolsa de R \$150,00 (cento e cinquenta reais) para auxiliar nas atividades pedagógicas.

A escola trabalha com as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, (Estação do brincar, Infantil III, IV e V) e Ensino Fundamental I e II (1º ao 9º ano). No contraturno²⁰, funciona o programa do Governo Federal “O Novo Mais Educação”, com atividades complementares de reforço escolar de língua portuguesa e matemática, atletismo, música, dança e leitura.

Para a melhoria do sistema de ensino da escola, fez-se necessária a consolidação de um plano de trabalho articulado entre todos, com ações voltadas para o alcance das metas educacionais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), tomando por base o sistema de avaliação interna e externa. Então, a escola buscou realizar um trabalho de parceria e colaboração com todos, valorização de um espírito cooperativo, baseado no respeito e na ética. Para tanto, a escola busca sempre estratégias para melhor desempenhar as atividades, tendo como prioridade a garantia da oferta da educação como direito de todos. Além disso, a escola tem como missão formar alunos críticos, criativos, participativos e inovadores, conscientes de seus direitos e deveres, cidadãos que convivem democraticamente, respeitando-se mutuamente

²⁰ Refere-se a um turno escolar diferente daquele em que o aluno regularmente está matriculado e estuda.

(PPP, 2020).

2.2.3 As professoras: protagonistas da pesquisa

A pesquisa foi realizada com 08 (oito) professoras que atuam no ensino fundamental anos iniciais (2º ao 5º ano)²¹, as quais são mencionadas com nomes de flores²² da nossa biodiversidade brasileira. A primeira entrevistada foi a professora Rosa. A segunda entrevistada foi a professora Cravo. A terceira entrevistada foi a professora Tulipa. A quarta entrevistada foi a professora Margarida. A quinta entrevistada foi a professora Girassol. A sexta entrevistada foi a professora Gérbera. A sétima entrevistada foi a professora Narciso e a oitava entrevistada foi a professora Orquídea.

No quadro abaixo, apresentamos a formação, o tempo de docência e a identidade das professoras entrevistadas.

Quadro 1- Das professoras entrevistadas

ESCOLA DR. EDMILSON BARROS DE OLIVEIRA			
Nome	Formação	Tempo na docência	Identidade racial
Margarida	Graduada em pedagogia com pós-graduação em letras, língua portuguesa e literatura.	10	Autodeclara parda
Cravo	Graduação em pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia.	9	Autodeclara parda
Gérbera	Graduada em pedagogia e pós-graduação em língua portuguesa e arte educação.	27	Autodeclara parda
Girassol	Pedagogia com pós-graduação em psicopedagogia.	16	Autodeclara parda
ESCOLA SEBASTIÃO JOSÉ BEZERRA			
Professoras	Formação	Tempo na docência	Identidade étnico-racial
Rosa	Pedagogia, pós-graduação em psicopedagogia e BHU em andamento na UNILAB.	12	Autodeclara parda
Pluméria	Pedagogia, pós-graduação em educação especial inclusiva e pós-graduação em matemática anos iniciais, em andamento.	10	Negra
Orquídea	Pedagogia, habilitada em português e inglês.	20	Autodeclara Parda
Tulipa	Graduada em pedagogia e pós-	7	Autodeclara parda

²¹ Neste nível de ensino, nas duas escolas pesquisadas, no exercício da docência só encontramos mulheres.

²² Os nomes das entrevistadas apresentados na pesquisa são fictícios, representados por nome de flores, isso com intuito de assim resguardar suas identidades e garantir-lhes o direito de livre expressão, sem a preocupação de constrangimentos futuros.

	graduação em psicopedagogia.		
--	------------------------------	--	--

Fonte: Própria Autora

A presença exclusiva de mulheres como entrevistadas nesta pesquisa relaciona-se ao fato de que neste nível de ensino só há a presença de mulheres na docência nas escolas pesquisadas.

No decorrer da pesquisa, realizamos observação em sala de aula, ao mesmo tempo que realizamos as entrevistas. Para aproveitar o tempo pedagógico de cada escola, ficávamos pela manhã na escola Sebastião José Bezerra e à tarde na escola Edimilson Barros de Oliveira.

Destacamos que as professoras foram colaborativas com a pesquisa e contribuíram muito para que pudéssemos fazer a escrita desta dissertação. Desta forma, tentaremos compreender as dimensões importantes do cotidiano escolar, entre elas: as relações construídas pelos agentes da instituição escolar e os fatores socioculturais mais amplos que afetam a dinâmica da formação das professoras e o exercício da docência em uma perspectiva antirracista.

Assim, concordando com boas (1981), uma das principais responsabilidades do pesquisador é articular seus conhecimentos com as aplicações concretas da vida cotidiana dos alunos e professores. Neste caminho, a reflexão do pesquisador se dá em um nível mais geral, sem perder de foco as relações mais profundas em que os sujeitos estão envolvidos.

Uma questão importante para reflexão sobre a autodeclaração das entrevistadas é que quase todas se autodeclararam pardas, exceto a professora Pluméria, que foi a única entrevistada que se autodeclarou negra. Gomes analisa que as identidades são construídas dentro de uma realidade sociocultural e política, pois

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo parcialmente exterior e parcialmente interior, com os outros tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogos abertos. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecida com os outros. Esse é o movimento pelo qual passa a toda e qualquer processo de identitário e, e por isso, dez respeito, também, à construção da identidade negra. (gomes, 2005, p.42).

A identidade é uma construção que depende das relações dialógicas estabelecidas com outro nos movimentos pelo qual passa. Assim, a identidade é construída a partir das relações com a família, com a escola, com a sociedade, com os grupos de amigos. Gomes (2005, p. 42) diz que: “[...] reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente há uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento há um grupo social de sua preferência”.

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o "interior" e o "exterior"— entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a "nós próprios" nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os "parte de nós", contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural (Hall, 1992, p.10)

Concordando com Stuart Hall (1992), talvez o fato da maioria das professoras entrevistadas se autodeclarar parda pode estar relacionado a um fator social e cultural, que, na prática, nega a identidade negra, por associar negro a algo inferior, sendo a identidade parda uma identidade mais aceita socialmente.

“[...] Ser reconhecido ou reconhecer alguém como negros soa, muitas vezes, como coisa negativa ou insulto, por se associar a condição inferior. ao passo que a terminologia Consideradas mais amenas como Moreno, pardo, bronzeado ou algo semelhante confere no imaginário social uma posição mais aceitável para o sujeito. (Sousa, 2005, p.109).

Autodeclaração é a ideia que uma pessoa faz de si mesmo, de seu “eu”. A identidade pode mudar, ela não é fixa, é construída a partir das relações entre a pessoa e a sociedade em que ela foi inserida, principalmente a construção da identidade negra, a partir da convivência social, das reflexões sobre o passado, das suas participações no movimento negro e de outros movimentos sociais. Hall (1992) afirma que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado; a identidade não é a identificação, não é automática, mas pode ser construída e desconstruída.

3. CAPÍTULO II

3.1 ELEMENTOS CONCEITUAIS PARA A FORMAÇÃO ANTIRRACISTA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo, vamos discutir alguns conceitos de racismo, discriminação racial e democracia racial para entendermos a organização social brasileira fundada sob a égide do racismo estrutural. Além disso, discutiremos as políticas de igualdade racial, com foco na lei de cotas, bem como na legislação relacionada ao ensino da história da África e afrodescendentes, juntamente com as diretrizes curriculares para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com o objetivo de discutir a formação de professores em uma perspectiva de uma educação antirracista.

3.1.1 Racismo estrutural e a educação escolar

O racismo é uma forma de manter relações de poder e a hierarquia entre negros e brancos. Para fundamentarmos o que é racismo, usamos o conceito de José Soares de Sousa Neto:

A raça aparece como um marcador social, onde articula as relações de poder destinadas a manter hierarquias entre negros e brancos, conferindo vantagens econômicas sistemáticas ao branco e criando desvantagens sistemáticas ao negro. A noção formal de raça permite uma interpretação da igualdade como procedimento a ser adotado e afasta demandas que buscam diminuir desigualdades, encobrindo as relações de poder que estruturam as relações sociais entre negros e brancos (Neto, 2022, p.75/76).

Para Neto, a palavra raça é um marcador social e vem falar da noção formal da palavra, que, em sua maioria, é tida como uma igualdade; se são todos iguais, logo, não precisamos de leis ou de ações afirmativas para diminuir a desigualdade, criada através da lógica escravocrata, que permite assim as relações de poder que conferem sempre uma desvantagem sistemática para os negros.

Silva Almeida, na obra Racismo estrutural, afirma que o “racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade” (2019; p.12). Essa normalidade do racismo, torna o combate a ele uma tarefa difícil, pelo fato de ser visto pela sociedade como algo normal e naturalizado nas relações sociais estabelecidas pelos diferentes sujeitos da sociedade brasileira.

Segundo Almeida, a discriminação racial é:

É a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente

identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça (Almeida, 2019, p.23).

Discriminação racial vai existir sempre que se atribuí um tratamento diferente a um determinado indivíduo na sociedade, levando em consideração a sua raça. A discriminação racial se divide em dois modelos: a discriminação direta e a indireta. A discriminação direta é a rejeição ostensiva por um determinado motivo, por ser, por exemplo, negro, muçulmano; já na discriminação indireta, a pessoa sofre uma discriminação por um único motivo.

Ainda, para Almeida, a discriminação racial é “marcada pela ausência de intencionalidade explícita de discriminar pessoas. Isso pode acontecer porque a norma ou prática não leva em consideração ou não pode prever de forma concreta as consequências da norma” (2019, p.23). A discriminação racial é sistemática, está dentro do sistema social e são raros os casos em que as pessoas que sofrem racismo, tem que provar que foi em função da raça. Assim, podemos afirmar que a

discriminação racial – é definido por seu caráter sistêmico. Não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas. (Almeida, 2019, p.24)

Podemos perceber, que a discriminação racial é sistemática, um processo em que as pessoas não se percebem em sua situação de subalternidade, não percebe os privilégios distribuídos a diferentes grupos sociais e que se dá a partir de um processo de distribuição e garantia de privilégios para determinados grupos sociais. Neste sentido, Almeida (2019) cita como exemplo os grupos subalternizados que estão localizados geograficamente nos guetos, nas favelas, nas periferias e nos morros, mas isso não é questionado pela sociedade, pois é naturalizado como uma condição do indivíduo e não de toda uma sociedade.

A democracia racial defende que todos são iguais, que não há diferença de cor, de raça ou religião, que temos as mesmas oportunidades, direitos e possibilidades; e se não alcançamos ascensão social é porque não fizemos o necessário para isso. Para Nilma Lino Gomes, isso nada mais é do que o mito da democracia racial:

Ninguém nega o fato de que todos nós gostaríamos que o Brasil fosse uma verdadeira democracia racial, ou seja, que fôssemos uma sociedade em que os diferentes grupos étnico-raciais vivessem em situação real de igualdade social, racial e de direitos. No entanto, os dados estatísticos sobre as desigualdades raciais na educação, no mercado de trabalho e na saúde e sobre as condições de vida da população negra, revelam que tal situação não existe de fato (Gomes, 2005, p.56).

A citação acima registra as desigualdades de oportunidades em diferentes áreas para as populações negras. Assim, a democracia racial é um mito, já que a sociedade brasileira é hierarquizada e coloca a população negra como uma categoria subalterna. Almeida afirma que: “a ideologia da democracia racial produz um discurso racista e legitimador da violência e da desigualdade racial diante das especificidades do capitalismo brasileiro” (2019, p. 111). O que seria esse legitimar a violência? Se a democracia racial diz que são todos iguais, então não existe racismo. Esse discurso negacionista legitima a violência, preconceito e discriminação contra a população negra brasileira. Quando negamos o racismo, negamos tudo que a população negra sofre no Brasil.

Nesse contexto da sociedade brasileira, precisamos entender o que é o crime de racismo, que pela Constituição é inafiançável: “[a] prática do racismo constitui crime inafiançável, sujeito à pena de reclusão nos termos da lei” (ART.5, XLII. A). Muitas vezes as pessoas que o praticam conseguem usar o sistema judiciário a seu favor e acabam sendo absorvidas deste ato criminoso.

Desde 1989, com a criação da Lei nº 7.716, aprovada um ano após a Constituição de 1988, a prática do racismo tornou-se crime. Desta forma, destacamos alguns artigos da lei supracitada que tem em seu texto os seguintes esclarecimentos:

ART.3º impedir ou obstar o acesso de alguém, devidamente habilitado a qualquer cargo de administração direta ou indireta, bem como das concessionárias e serviços públicos.

ART.5º recusar ou impedir acesso a estabelecimento comercial, negando-se a servir, atender ou receber cliente ou comprador (LEI Nº 7716, 1989).

Como pode ser visto nos artigos acima, o crime de racismo é quando, em decorrência de sua raça, uma pessoa é impedida de acessar um direito ou exercer direitos no espaço público.

O movimento negro alcançou importante conquista recentemente com a sanção da Lei nº 14.532/23, que trouxe mudanças significativas em relação à injúria racial. Antes dessa lei, a injúria racial era tratada de forma distinta. No entanto, com a nova legislação, a injúria racial é caracterizada como crime de racismo. O texto do artigo 140 foi modificado, passando a estabelecer uma pena mais severa para esse tipo de crime. Anteriormente, antes da lei nº 14.532, a pessoa que cometia uma injúria racial estava sujeita a uma pena de 1 a 3 anos de reclusão ou multa. Com a nova lei, a pena aumentou para 2 a 5 anos de reclusão, além da aplicação de multa. É importante destacar que a definição de racismo e injúria racial já estava estabelecida pela Lei nº 7.716/89.

Recentemente, a Lei nº 14.532/2023 torna o crime de injúria equiparado ao crime de racismo. A partir dessa lei, as pessoas racistas, que anteriormente se beneficiavam do sistema judiciário para escapar do crime de racismo mudou significativamente.

Antes da lei nº14.532/23, a pena para quem cometia injúria racial era de 1 a 3 anos de reclusão ou multa, e, a partir da nova lei, a injúria racial passou a ser considerada crime de racismo. Isso significa que os indivíduos que praticam injúria racial agora enfrentam uma pena mais severa, que vai de 2 a 5 anos de reclusão, além da aplicação de multa.

Precisamos combater o racismo, e para isso precisamos compreender o racismo como um sistema ideológico que nasceu da lógica escravocrata. Quando uma pessoa negra sofre racismo, em qualquer espaço, seja público ou privado, tem que provar de forma concreta que foi vítima de racismo. O que temos visto, comumente, na realidade brasileira é que o crime de racismo passa muitas vezes impune, em virtude das pessoas não o denunciarem, principalmente quando a pessoa que pratica o racismo é uma pessoa que tem um grande poder aquisitivo e/ou está em cargos de chefia, seja em instituições públicas ou privadas.

Vivemos o racismo cotidianamente, por isso é importante compreender como ele se constitui. Ele se constitui a partir da crença que estabelece uma hierarquia entre as raças, julgando ser uma superior a outra, inferiorizando um grupo de pessoas pela sua identidade racial. O Brasil não está mais no período da escravidão, como ocorreu nos períodos colonial e imperial, mas no chamado período pós-escravidão, e mesmo assim o que encontramos é a manutenção do racismo nas estruturas do Estado brasileiro.

O racismo, por vezes, é sutil, não se percebe, está nos comentários e nas falas de pessoas públicas, nas atitudes mais simples, das pessoas mais comuns às mais intelectuais. Há entre nós a naturalização do racismo como algo impregnado nas práticas sociais e no cotidiano da sociedade brasileira. Precisamos, em razão disso, falar do racismo estrutural e do racismo institucional.

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas consciente ou inconscientemente que culminam em desvantagem ou privilégio para o indivíduo a depender do grupo racial qual pertence. (Almeida, 2019, p.24).

Almeida afirma que o nosso sistema social usa a raça para fundamentar sua discriminação, e o sistema fomenta essas práticas consciente, ou inconscientemente, para dar privilégios a um grupo e desfavorecer outro, deixando longe a igualdade racial.

O racismo estrutural está, como o próprio nome determina, estruturado na sociedade brasileira de uma forma tão sutil e perversa que chega ao ponto de naturalizar as dicotomias entre brancos e negros. Essa camuflagem do racismo

faz com que essas distorções inter-raciais não causam sobre as pessoas sequer um incômodo a respeito da injustiça histórica presente nessas condições. (Santos, 2022, p. 28/29).

O autor mostra que o racismo estrutural é praticado pela sociedade de forma tênue, que faz com que a sociedade naturalize o racismo e, por neutralizá-lo, o reproduz consciente ou inconscientemente, de forma que leva o sujeito social a não identificar a prática do racismo. Essa herança da negação do racismo vem da chamada democracia racial que nega a existência do racismo. Então, até os dias de hoje, nós encontramos em todos os espaços, inclusive nos espaços de formação, a afirmação que todos são iguais e que não existe racismo. Ribeiro diz que “mesmo que uma pessoa pudesse se afirmar como não racista (o que é difícil, ou mesmo impossível, já que se trata de uma estrutura social enraizada), isso não é o suficiente - negação contribui para perpetuar a opressão” (Ribeiro, 2019; p.8).

Neste sentido, negar o racismo é uma forma de perpetuar a opressão; quando jovens e crianças são vítimas de racismo, e não têm mecanismos para se defender, internalizam esses preconceitos e passam a reproduzi-los.

O debate sobre a influência que o racismo exerce na representatividade da AP²³, sobremaneira impedido uma implementação adequada das políticas afirmativas que tentem reparar a dívida histórica da escravidão, pode ser prejudicada pela própria negação das questões de raça fruto da miscigenação e da falsa democracia racial. Legado da escravidão até hoje na distribuição geográfica da população negra concentrando os negros nos espaços periféricos e subdesenvolvido (Santos, 2022, p. 29).

Por isso, precisamos de mais pesquisas que intensifiquem o estudo sobre o racismo, para que sejam evidenciadas as relações de dominação e segregação em que vivemos, porque, a partir do momento que o racismo é evidenciado, a população brasileira poderá compreender que somos um país extremamente racista e que precisamos fortalecer as ações afirmativas como forma de reparação social e de combate concreto contra a prática de racismo.

Ainda, Santos (2022) apresenta a falácia da democracia racial que nega a existência do racismo, mostrando, por exemplo, a partir da distribuição geográfica que a população negra está concentrada nos espaços periféricos.

Ribeiro (2019), em sua obra “Pequeno manual antirracista”, aponta, através de exemplos da vida cotidiana, que o racismo é estrutural, ou seja, a estrutura da sociedade brasileira se constitui a partir de uma lógica escravista e excludente, perpetuando os privilégios de uma classe dominante que aqui se assentou há mais de 500 anos.

²³ Administração pública.

Por isso, é importante a implementação nas escolas das leis nº 10.639, de 2003, e nº 11.645, de 2008, que tornaram obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e da cultura indígena nas escolas de ensino fundamental e ensino médio, sejam elas escolas privadas ou públicas. É importante também destacarmos que, mesmo depois de anos da aprovação das diferentes leis, o racismo continua enraizado na estrutura social, porque muitas pessoas ainda acreditam na democracia racial e acreditam que temos direitos iguais e que as oportunidades são iguais a todos, sem discriminação racial.

3.1.2 Políticas de igualdade racial: A Lei de Cotas

Não podemos falar de política de igualdade racial sem falar do histórico das organizações sociais que lutaram por isso. Segundo Souza,

Hoje são conhecidas dezenas de organizações negras políticas e artísticas, surgidas e desaparecidas entre 1937 e 1978, tentativas de retomada política das lutas antirracista desenvolvida no Brasil. Dentre elas merecem destaque o centro de cultura Afro-brasileiro criado em 1936 Em Pernambuco pelo poeta Solano Trindade, a associação José do Patrocínio criado em 1941 em Belo Horizonte Minas Gerais e que tratava particularmente das empregadas domésticas protestando contra a discriminação das negra no mercado de trabalho do qual originou-se O MABEC- movimento afro-brasileiro de educação e cultura que atuou até a década de 1950 (Souza, 2006, p. 29 e 30).

As organizações citadas evidenciam a memória das lutas de afrodescendentes, pois a questão racial entrou definitivamente na agenda política nacional no século XX, após todas as lutas travadas pelos movimentos sociais em defesa das políticas de promoção da igualdade racial e políticas de ações afirmativas para a população negra (SANTOS, 2010).

As ações afirmativas, são o segundo Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI)²⁴ e são

[...] medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado” (Gti, 1997, p.2).

Ou seja, as ações afirmativas são processos de reparação social destinada à população negra, que tem lutado por isso desde o período abolicionista, mas que apenas no século XX consegue, através da organização política, iniciar um movimento de luta ampliada por essa reparação. Mas é apenas no século XXI que temos a efetivação dessas políticas sociais de ação

²⁴ No dia 20 de novembro de 1995, dia em que recebeu os líderes da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, o presidente Fernando Henrique Cardoso criou, por meio de decreto, o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI) (SANTOS, 2010; p.91).

afirmativas efetivada, pois

As políticas sociais, que nada mais são do que tentativas de concretização da igualdade substancial ou material, dá-se a denominação de “ação afirmativa” ou, na terminologia do Direito europeu, de “discriminação positiva” ou “ação positiva” (Gomes e Silva, 1998, p.89).

O trecho acima fala que as ações afirmativas são uma tentativa dar materialidade a igualdade. Neste sentido,

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. (Gomes E Silva, 1998, p.90)

As ações afirmativas são a concretização do princípio constitucional da igualdade, ações assertivas para neutralizar os efeitos da discriminação racial provocada pelas marcas escravidão no Brasil. Elas se constituem em processo de reparação social às pessoas que sofreram pela ausência de políticas públicas voltadas à igualdade racial. Pois, ações afirmativas são um tipo de política de promoção da igualdade racial.

É indispensável, porém, uma ampla conscientização da própria sociedade e das lideranças políticas de maior expressão acerca da absoluta necessidade de se eliminar ou de se reduzir as desigualdades sociais que operam em detrimento das minorias, notadamente as minorias raciais. E mais: é preciso uma ampla conscientização sobre o fato de que a marginalização socioeconômica a que são relegadas as minorias, especialmente as raciais, resulta de um único fenômeno: a discriminação. (gomes e Silva, 1998, p.91).

Os autores destacam a importância de conscientizar a sociedade, para combater a desigualdade social, por isso, sempre é necessário que tenhamos lideranças políticas comprometidas com o processo democrático para a garantia de direitos das populações negras.

Podemos dizer que o elemento em comum entre os conceitos de ações afirmativas é o fato de essas políticas serem direcionadas e implementadas para grupos que sofreram ou ainda sofrem discriminações “em uma determinada sociedade, com o objetivo de incluir esses grupos em espaços onde eles são sub-representações em função da(s) discriminação(ões) que sofrem” (SANTOS, 2010, p.79).

Dentro da perspectiva de organização dos grupos sociais que reivindicam a legitimação de direitos,

As ações afirmativas no Brasil são frutos de um processo histórico complexo que envolve diferentes movimentos sociais, mais especificamente os movimentos negros e antirracistas, movimento dos povos indígenas, instituições democráticas e o governo progressistas, com uma agenda articuladas às demandas sociais. (Rascke, et al., 2022, p.2)

Ao analisarmos o histórico da educação no Brasil, vemos que uma educação para as relações étnico-raciais se tornou uma agenda política pública no ano de 2003, em resultado da

luta do movimento negro e de suas diversas formas de organização que trabalhavam fortemente para a promoção da igualdade racial e que tinham como prioridade a educação escolar, pois viam na educação a possibilidade de combater a desigualdade racial, herança de mais de 300 anos de escravidão no Brasil, que mesmo após a abolição tornou o sujeito negro refém de um sistema excludente. Em 2003, houve uma das maiores vitórias nesse sentido por meio da aprovação da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da cultura africana e afro-brasileira nas instituições públicas e privadas, e mais tarde, com a aprovação da Lei nº 11.645/08, a qual inclui o ensino da cultura indígena.

Relações étnico-raciais transforma-se em políticas públicas a partir do ano de 2003 no período especificamente profícuo para o avanço das políticas de combate ao racismo no governo federal sem que as ações que visem a sua consecução considerem um conjunto de diretrizes para o enfrentamento e a discriminação racial e a promoção da valorização da diversidade em território nacional além de estabelecer articulação com sistema de ensino (Negreiros, 2017, p. 7).

Em 2012, foi aprovada a Lei de Cotas que garante 20% das vagas nas universidades para a população negra, permitindo que estes possam cursar qualquer curso que deseje, como direito, medicina e outros. Muitos que chegam à universidade passam pelo desafio de combater o racismo e provar que são capazes de terem percursos acadêmicos com êxito. O estudante negro que entra por meio da referida lei é visto pela maioria da comunidade acadêmica como uma pessoa “incapaz”, que só está em determinado curso por ter tido um privilégio.

O caso das cotas raciais é notável na época em que o debate sobre ações afirmativas estava acalorado, um dos principais argumentos contrários à implementação de cotas raciais nas universidades era “as pessoas negras vão roubar minha vaga” por trás dessa fala está o fato de que pessoas brancas, por causa de seu privilégio histórico, viam as vagas em universidade pública como suas por direito (Ribeiro, 2011, p. 22/23).

Temos que destacar que “o sistema de cotas não é sinônimo de ação afirmativa, mas uma técnica de implementação dessa ação (SANTOS, 2010; p. 92). A Lei nº 12.711/2012, a “Lei de Cotas”, reserva 50% das vagas em Instituições Federais de Educação Superior (IFES) ²⁵a candidatos que estudaram em escolas públicas e dentro deste percentual estão estudantes pretos, pardos e indígenas, respeitando a representação destes grupos nos estados onde as instituições se localizam. O objetivo da lei é promover a inclusão de grupos sociais excluídos da educação superior ou que são sub-representados na maioria dos cursos e instituições de ensino do país (SANTOS, 2010).

²⁵ Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita (Lei 12.711/2012).

Após a implementação das leis das cotas, muitos discursos opositores à sua implementação espalharam-se pelo país, entre eles, a narrativa mais comum discursava que o ingresso da população negra e indígena pelas cotas causaria uma decadência na qualidade do ensino. Os responsáveis pelas universidades públicas dizem que o ingresso de negros nas universidades pelas cotas pode levar a uma degradação da qualidade e do nível do ensino, porque eles não têm as mesmas aquisições culturais dos alunos brancos (MUNANGA, 2003, p. 127).

O discurso de que a qualidade do ensino da universidade pública sofreria um declínio, em virtude do ingresso dos estudantes cotistas, tem sido desmistificado por diferentes pesquisas que demonstram que o desempenho do cotista é semelhante ou superior ao aluno não cotista. Segundo Ribeiro,

Pesquisas sobre os resultados dessas políticas [...] (Ipea), em 2008, na qual se demonstrou que os alunos cotistas de quatro universidades federais tinham desempenho similar ou superior ao dos alunos não cotistas; e a da Procuradoria-Geral do Estado do Rio de Janeiro, realizada em parceria com universidades estaduais, a qual constatou que no período entre 2003 e 2016 a evasão universitária entre cotistas (26%) foi menor se comparada com a de não cotistas (37%), além de apontar desempenho similar entre ambos. (Ribeiro, 2019, p. 23).

As pesquisas, citadas por Ribeiro, apontam que a qualidade do ensino nas universidades públicas não deteriorou, na verdade, demonstram que os cotistas são tão capazes quanto os não cotistas, que o desempenho acadêmico daqueles, em alguns casos, supera a destes. Pode-se concluir, a partir dessas pesquisas, que a não inserção da população negra e/ou indígena, antes das cotas, não se tratava de capacidade, mas sim de oportunidades e igualdade social.

Teoricamente, a universidade pública deveria ser o espaço para possibilitar acesso a todos os estudantes, independentes daqueles que não têm condições de pagar por uma universidade privada. Mas a universidade, ainda hoje, é espaço de uma elite para garantir aos seus filhos a manutenção de privilégios; enquanto o camponês, o indígena e a juventude pobre e excluída têm que trabalhar e estudar, para conseguir arcar com as despesas dos estudos e, muitas vezes, para ajudar financeiramente a família.

As pessoas, geralmente brancas e elitizadas, ainda querem que as populações negras e indígenas acreditem que têm garantia de seus direitos, as mesmas oportunidades que os demais grupos sociais; mas é evidente que não é assim; muito pelo contrário, tiveram sempre seus direitos sociais, políticos e civis negados²⁶.

²⁶ Segundo Carvalho (2010), os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. Já os direitos políticos garantem a participação no Governo da sociedade. Os direitos civis, referem-se à segurança individual e liberdade de ir e vir.

Para compreendermos melhor o processo de reprodução do racismo institucional na esfera social, temos que entender que a universidade pública no Brasil, assim como, a escola de educação básica, como instituição legitimadora da sociedade estratificada em classes sociais, acabava em seu processo pedagógico reforçando o *habitus* de classe (BOURDIEU, 1992), ou seja, tem legitimado *escolarmente* o que em grande parte já se adquiriu em outros espaços de sociabilidade, pelo modo de assimilação e entronização da ideologia vigente, desde o nascimento até a idade adulta, garantindo, em certa medida, que os valores sociais se reproduzam “naturalmente” a partir da origem de classe. A chamada seleção cultural refere-se ao capital cultural das famílias dominantes (BOURDIEU, 1992) que possuem o patrimônio cultural mais próximo daquele inculcado nas pessoas pelos aparelhos ideológicos do Estado, em especial, a escola (Torres, 1993).

E em virtude desta reprodução do capital cultural das classes dominantes, a maioria da população negra “nem sonhava” em chegar à universidade, isso só foi possível com a criação das ações afirmativas e com a instituição da Lei de Cotas que possibilitaram a entrada dos populares, negros e indígenas acessarem a Educação superior.

[a] cultura do mérito, aliado a uma política que desvaloriza a educação pública, é capaz de produzir catástrofes. Hoje, em vez de combater a violência estrutural na academia a orientação de muitos chefes do executivo brasileiro é uniformizar a desigualdades cortando políticas públicas universitárias como bolsa de estudos e cotas raciais e sociais (Ribeiro, 2019, p.24).

Nos últimos quatro anos, estamos assistindo ao desmonte da educação no Brasil, atingindo diretamente a universidade; não basta o aluno entrar na universidade, é preciso dar subsídios para que este possa concluir o ensino superior. Não esquecendo que a maioria dos alunos, que entram pelas políticas de ações afirmativas, são de famílias em situação de vulnerabilidade social e econômica. Desta forma, esses alunos necessitam das políticas de ações afirmativas para a garantia da sua permanência na universidade.

3.1.2.1 Princípios e orientações das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008

Em 2003 foi aprovada a Lei nº 10.639/2003, o que já representou significativo avanço no que se refere ao reconhecimento da contribuição que os negros deram para a formação da sociedade brasileira no âmbito da história, economia, cultura, organização social e política, haja vista que esse dispositivo legal obriga a inclusão, no currículo escolar brasileiro, da história e cultura afro-brasileira e africana. De modo, institui-se também a Lei nº 11.645/2008 que ampliou essa obrigatoriedade quando agregou os estudos sobre história e cultura indígena para serem também estudados nos currículos escolares em todos os níveis de ensino. Além da

ampliação, houve a reafirmação acerca da contribuição desses povos para a formação da nação brasileira. É importante ressaltar que no ano de 2018²⁷ houve reformas no setor da educação, em especial no ensino médio, contudo, não apresentaram dispositivos que excluíssem a efetividade ou que anulassem a obrigatoriedade da inclusão das referidas leis, tendo em vista que elas não foram a revogadas.

As orientações propostas pelas leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 propõem uma reestruturação no currículo escolar, com a valorização da cultura e dos saberes da população negra e indígena no Brasil. Essas orientações são de cunho coletivo, mas que – de um ponto de vista mais detalhado – afeta o ser humano individualmente. Portanto, as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 propõem a valorização da cultura e dos saberes das populações negras e indígenas.

As leis nº 10.639/03 e 11.645/08, na prática, buscam aproximar a teoria das práticas vividas pelos docentes e pelos estudantes, dando ênfase à reflexão crítica a partir da compreensão da realidade. A incorporação no currículo escolar destas leis ganha destaque ainda maior no sentido de que os professores podem passar a ter maior contato com a prática em relação à teoria, o que materializará a primeira, desde que o docente esteja em constante formação e em discussão sobre o assunto, ou seja, para além da formação inicial é preciso investimento na formação continuada de professores.

Para Almeida e Antunes (2014), a obrigatoriedade do ensino nos termos das leis 10.639/03 e 11.645/08 causa certa insegurança aos professores, pois precisam rever suas práxis para atender a esses novos desafios postos pela legislação e pela realidade dos estudantes. “A referida Lei provoca no corpo docente escolar um desafio” (Costa, Silva, 2014, p. 04).

A efetividade das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que garantem a democratização da educação no Brasil, alcançará não só uma quantidade maior de estudantes, mas, sobretudo, promoverá a descoberta da história secularmente escondida do negro marginalizado, escravizado e excluído dos processos históricos por uma determinação das elites que se mantêm no poder.

A lei nº 11.645/08 que estendeu a inclusão ao ensino da cultura dos povos indígenas amplia a participação do negro, do índio e do quilombola, expandindo, conseqüentemente, o disposto na lei nº 10.639/03. Dessa forma, a cultura desses grupos étnicos não só resgata a contribuição na formação da sociedade nacional, mas também, reconhecidamente, caracteriza a formação da população brasileira, dando uma nova coloração à identidade nacional (GOMES, 2007).

²⁷ Referência ao período da Reforma do Ensino médio no governo Temer, recentemente revogada.

A Lei nº 10.639/2003 contextualiza o cenário que envolve as populações negras, colocando na centralidade da formação dos estudantes negros e não-negros o ensino da cultura negra na educação formal, valorizando os movimentos negros e contradizendo a cultura eurocêntrica e hegemônica de ensino brasileiro. Neste sentido, esta lei:

Representa um marco na luta dos movimentos negros pela valorização da cultura negra, como também na educação brasileira porque força a desconstrução dos velhos currículos excludentes e eurocêtricos quando altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira), incluindo os artigos 26 A e 79 B, instituindo a obrigatoriedade do ensino de História da África, e da cultura afro-brasileira, além da inclusão no calendário oficial do dia 20 de novembro, como o dia nacional da Consciência Negra (Costa, Silva, 2014, p. 03).

Para que os objetivos desta lei venham a se concretizar, é crucial que os professores estejam amplamente e constantemente atualizados sobre as proposições das leis e possam ter experiências formativas que problematizam na sala de aula, a partir da realidade multicultural²⁸ de seus alunos.

A Lei nº 10.639/03 busca a valorização da cultura afro-brasileira e é mais uma forma de resistência, haja vista que promove o estudo sobre esse grupo social, o que provoca, por consequência, a ampliação da manifestação cultural e o entendimento da origem desses povos e sua trajetória histórica. Porém, para que haja a efetividade dessa legislação, faz-se necessária a participação efetiva do Estado em consonância com a inserção social no processo de reconhecimento do estudo e das práticas que levam à valorização do negro e indígena na sociedade brasileira.

Nesse sentido, a Lei nº 10.639/03 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais – com a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Assim, a legislação trouxe para o contexto educacional brasileiro, a proposta de repensar os currículos escolares e as práticas pedagógicas por intermédio de uma reflexão crítica da História e da Cultura afro-brasileira e africana – as quais deverão compor o currículo oficial dos diferentes níveis de ensino no Brasil. Por conseguinte, há a exigência de que os professores tenham formação específica para trabalharem essa temática em suas salas de aula, tal fato é expresso na Lei nº 10.369 de 09 de janeiro de 2003, em seu Artigo 26-A, quando institui que: nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2017, p. 01).

²⁸ O multiculturalismo é a possibilidade de reconhecer a igualdade de valor intrínseco de cada cultura (CANDAU, 2008)

A resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com o objetivo de apresentar orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da educação para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em contextos educativos em todos os níveis e modalidades da educação brasileira. Na prática, as diretrizes contribuem para a materialidade pedagógica da Lei nº 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino da história da África e dos afrodescendentes na educação escolar brasileira.

As diretrizes indicam também a responsabilidade dos sistemas de ensino de promover a educação para as relações étnico-raciais, assim como responsabilizam as instituições formadoras de educadores de assumirem um protagonismo formativo na mesma direção.

No seu artigo primeiro, encontramos o seguinte teor:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

As diretrizes destacam o papel educativo das instituições de educação superior no contexto da formação inicial de professores para que estes possam trabalhar uma educação para as relações étnico-raciais e atender, desde já, as proposições apresentadas na Lei nº 10.639/2003, o que pode ser observado no parágrafo primeiro da DCNERER:

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

Esse dispositivo legal foi instituído como resposta às reivindicações e propostas do Movimento Negro, ao longo do século XX, que desde sempre apontaram para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, para que se possa, a partir da educação, lutar por pela elaboração de uma educação antirracista. Neste caminho, essas diretrizes apontam para a adoção pelos entes União, Estados e municípios federados de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

As propostas apresentadas nas leis nº 10.639/03 e 11.645/08 apontam a necessidade de mudança concreta dos currículos escolares trabalhados nas escolas, universidades nas práticas docentes e pedagógicas. Neste contexto, após muito tempo de invisibilidade, o professor é

também protagonista do processo de ensino e aprendizagem, pois possuem saberes específicos relacionados à sua docência; saberes estes que nascem de diversas fontes, as quais sedimentam a prática docente. Para Tardif (2002), é importante compreender que a prática docente é uma atividade que mobiliza diferentes saberes que podem ser chamados de pedagógicos.

3.1.3 Formação de professores a partir das orientações das leis nº 10.639/03 e 11.645/08

A criação da Lei nº 10639/2003 tornou obrigatório o ensino da história da África e dos afrodescendentes; a Lei nº 11.645/2008, por sua vez, ampliou e também tornou obrigatório o ensino da cultura indígena na educação escolar.

Esta legislação foi importante para o combate ao racismo, à desigualdade social e ao mito da democracia racial. Essa legislação é imprescindível para a construção de uma escola antirracista. Em seus princípios apontam para uma sólida proposta de formação de educadores e outros sujeitos escolares para uma educação antirracista. Deste modo:

As políticas educacionais precisam ir muito além, promovendo a qualificação de docentes para os desafios contemporâneos. Isso significa investir em parcerias com os movimentos sociais, com a academia, entre outros setores, a fim de alfabetizar gestores e seus subordinados sobre os temas que o processo histórico permanece à margem do contexto escolar, a exemplo da questão também de ordem cultural como racismo (Silva, 2005, p. 122).

Para a construção de uma escola antirracista, um dos principais eixos é a formação docente. O docente é responsável por colaborar na formação da identidade da futura geração e da atual geração de estudantes que adentram a escola. Por isso, precisa estar preparado para o que vai vivenciar na sua sala de aula, para não silenciar a denúncia da existência do racismo em sua sala de aula. Ao reconhecer um ato de racismo, o professor deverá ter condições de realizar o debate sobre a questão com seus alunos e desta forma combater o racismo.

[...] Em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos (CNE/CP 003/2004, p.2/3).

A escola necessita mais que estrutura arquitetônica e administrativa-burocrática para oferecer uma educação de qualidade, uma educação que promova o igual direito para toda a população brasileira. É necessário que haja qualificação, que os profissionais da educação tenha formação na sua área do conhecimento e em outras, para que tenham a formação adequada para lidar com as relações produzidas pelo racismo, por todos os tipos de discriminação e

preconceito; profissionais capazes de conduzir uma reeducação da sociedade, para a pluralidade cultural brasileira, valorizando sua história a cultura e identidade. Entretanto, a formação reflexiva e dialógica que apontamos deve ser para todo o corpo escolar, porque, independente do cargo que os agentes da educação ocupem, poderão se deparar com situações de racismo e de preconceito.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali (CNE/CP 003/2004, p.2/3).

O preconceito, o racismo e a desigualdade social e racial não nascem na escola, porém, perpassa por ela. Portanto, a escola tem esse papel de proporcionar ao aluno o conhecimento e a valorização da cultura, da história afro-brasileiro e indígena, e a construção positiva da população negra indígena, para eliminar a discriminação e emancipar os grupos historicamente discriminados. Sabemos que essa tarefa não é exclusiva da escola, mas de toda a sociedade. Então, faz-se necessário buscar parcerias com os movimentos sociais, universidades e outro grupos da sociedade civil para que os agentes da educação venham a receber a formação necessária para a construção de uma instituição de ensino pautada em uma educação antirracista.

Sabedores de que o objetivo do ensino de história nos níveis fundamental e médio é possibilitar ao estudante compreender a construção histórica do presente, revela-se imperativo que as formações docentes no nível superior essa necessidade. enquanto professores de licenciatura precisamos estar consciente de que formamos outros professores (Mota, 2021, p.35 e 36).

Concordando com Freire (1996), o professor precisa conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da sua prática docente, porque aprender é uma aventura criadora, muito mais do que repetição de lição dada, aprender “é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e a aventura de espírito[...]. A educação humana é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, técnicas, envolve frustrações, medos, desejos” (Freire, 1999, p. 77-78). O professor deve assumir suas convicções, suas limitações a fim de superá-las. E a formação continuada tem esse objetivo de aprofundar e ampliar saberes aprendidos durante a formação inicial, preencher lacunas e possibilitar aprofundamentos dos saberes necessários à prática docente (Freire,1996).

Segundo Freire (1996), a formação de professores deve ser pautada em reflexão sobre a prática educativa em favor da autonomia do educando. Para ele, formar não é puramente treinar o educando no desempenho de suas competências, mas é ser ético, comprometido e lutar

pela justiça social. “O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética” (Freire, 1996, p.18). Nesse processo, os saberes científicos, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência, entrelaçados e dialogando na formação das educadoras, permitem o aprimoramento dessa formação (TARDIF, 2002).

Destacamos aqui que tanto a formação inicial quanto continuada de professores fazem parte de um processo formativo que envolve novas aprendizagens no campo da docência. Dessa forma, os professores partilham saberes e conhecimentos durante a experiência de formação. Diríamos que é uma busca por embasamentos teóricos-metodológicos e formativos.

Ao se tornarem possuidores de saberes científicos, pedagógicos, didáticos e curriculares (TARDIF, 2002), os professores passam a ter a capacidade de, coletivamente, enfrentar os problemas cotidianos e encontrar soluções e de, organizando-se como grupo social junto à escola, gerir um processo escolar emancipatório para seus os alunos. A partir desse protagonismo docente, esses alunos terão uma formação que possibilite a compreensão histórica da desigualdade e da exclusão no país, levando em consideração que devem compreender, através do ensino da história, o protagonismo das populações negras na construção da sociedade em todos os âmbitos, e não como um povo subalterno.

Para que isso ocorra, é crucial a formação docente, seja inicial ou seja continuada, compromissada com essa perspectiva formativa emancipatória, crítica e reflexiva. Pois, em nossa análise, o antirracismo tem que ser um compromisso de todos. Para combater o racismo “não basta dizer não sou racista”, para combater o racismo é necessário discutir e debater sobre essa questão, para torná-la visível, para que a sociedade venha a entender que o racismo não é uma questão individual, mas coletiva e enraizada na estrutura cultural e socioeconômica do Brasil; ao desvelar essas condições ideológicas excludentes, os professores podem caminhar para a elaboração de práticas pedagógicas e docentes antirracistas, para assim formarem alunos antirracistas.

3.1.4 Por uma Educação antirracista

Discutir e debater uma educação antirracista é, antes de tudo, um desafio. Criar um ambiente que valorize a diversidade, que discuta e problematize historicamente a produção de um conhecimento eurocêntrico, não é tarefa simples, assim como também não é fácil combater essa visão hegemônica nos livros didáticos, que ainda permeia a formação escolar no Brasil; é uma tarefa árdua.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes

de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. (PARECER N.º: CNE/CP 003/2004, p.8).

Quando a questão é discutir sobre os currículos escolares, que historicamente são marcados por uma educação eurocêntrica, o argumento mais usado é aquele que afirma não se poder ensinar ao aluno apenas aquilo que ele conhece, mas também as diretrizes curriculares, como os podemos ver no trecho acima; não se trata de excluir conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, trata-se de ampliar os currículos escolares para a diversidade cultural, racial, socioeconômica, e cabe ao estado criar políticas de reparação histórica.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundada em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados (CNE/CP 003/2004, p.3).

Na referência acima, podemos ver a importância do Estado na promoção e incentivo de reparações históricas, em especial para as populações negras. Para garantir direitos iguais a todos os cidadãos, é imprescindível implementar políticas públicas que promovam uma educação sem distinção. Através da implementação dessas políticas, busca-se assegurar que todos tenham acesso a uma educação que garanta igualdade de direitos. Sem o estabelecimento de políticas públicas, as pessoas que estão à margem da sociedade dificilmente romperão com o sistema educacional meritocrático, seletivo e excludente, bem como com a marginalização, o preconceito e racismo.

Neste sentido, estabelecer políticas educacionais que tenham no centro das discussões a educação para relações étnico-raciais criará possibilidades de uma educação que contribua para a formação escolar dos povos indígenas e dos descendentes afro-brasileiros, da importância das raízes africanas e outras matrizes culturais.

A inserção da história da cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos formais escolares tem como objetivo desconstruir a visão eurocêntrica impostas nos currículos escolares, desnudando a realidade das populações negras e indígenas e de outros povos que constroem a realidade social do país. Assim, é necessário que haja reconhecimento da importância que a população negra teve na construção da sociedade brasileira.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer

mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. [...] buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (PARECER N.º: CNE/CP 003/2004, p.3).

O parágrafo citado expõe a importância do reconhecimento das desigualdades sociais, para que haja justiça e igualdade de direitos, para que a população negra tenha seus direitos garantidos, uma vez que sempre tiveram esses direitos negados por um longo período na história da sociedade brasileira. E, dentro deste contexto nasce, a necessidade de uma educação voltada para a realidade da população negra e indígena.

Mesmo depois de 19 anos da Lei nº 10.639/03, ainda há um longo caminho para incorporação e implementação plena desta legislação nas escolas. Na maioria das vezes, a escola ainda concebe a cultura africana e afro-brasileira como um momento relacionado ao dia 20 de novembro, que é o dia da Consciência Negra. A Lei nº 10.639/2003 tem como objetivo principal promover o resgate da contribuição da população negra para a história nacional e sua inclusão. Para alcançar esse propósito, é imprescindível implementar mudanças na formação dos docentes, nos livros didáticos, nos Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e na avaliação da educação (RIBEIRO, 2017, p.18).

A autora nos fala sobre a inclusão da cultura africana e afro-brasileira, e que para a lei ser, de fato, implementada é necessário pensarmos em um currículo como instrumento de luta antirracista. O currículo escolar é um instrumento de difusão da subordinação racial, pois, ao olharmos detalhadamente a realidade escolar, identificamos a falta de autonomia do docente; normalmente, os docentes recebem o material didático e a proposta curricular prontos e, em certa medida, tornam-se reféns desses materiais, o que acaba subordinando o professor ao sistema educacional conservador e hierarquizado.

Por isso, Ribeiro (2017) fala sobre a mudança não só na formação do professor, mas também dos livros didáticos, dos projetos políticos pedagógicos e da avaliação escolar como estratégias de combate à visão eurocêntrica imposta na educação. Neste sentido, é necessária uma mudança profunda na estrutura dogmática da escola atual, provocando rupturas com o modelo cristalizado dos currículos e práticas pedagógicas centradas em um saber “oficial” eurocentrado.

Ao falarmos da obrigatoriedade do ensino da história da África, do afro-brasileiro e indígena, temos que ter a consciência de que o principal eixo de ações para uma educação antirracista é a formação docente, na mesma medida em que é necessário que além de o

professor se declarar antirracista, também possa assumir o compromisso de uma prática social antirracista dentro e fora da escola.

Afastar o preconceito de ambientes formativos é imperativo para que as identidades, que ali estão se moldando, possam se desenvolver de forma sadia. Uma escola antirracista, que promova tal atmosfera, se estabelecerá à medida que a diferença por desmistificada passando a ser reconhecida, sim, como fator individualizante e não como demarcador da desigualdade. Ao desconstruirmos essas relações de superioridade e inferioridade cabe-nos, enquanto professores antirracistas também desfazer esse equívoco sublinhando que a diferença é tão somente isso, uma diferença e não uma desvantagem (Schneider e Schneider, 2021, p. 87).

Quando refletimos sobre o ambiente formativo para os professores, nós nos referimos a um espaço onde a formação é humanizada e reflexiva, de forma que possamos:

[...] refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, um período variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos na ação (Schön, 2000, p. 32),

Para que a diferença não se torne uma desigualdade, é necessária uma formação contextualizada a partir da lei proposta na perspectiva da construção de uma escola para todos, que promova a educação antirracista.

Para Schneider e Schneider, uma proposta pedagógica tem que valorizar a identidade sociocultural dos estudantes.

A escola deve ser inundada por referências positivas advindos das diferentes culturas, e o círculo precisa contemplar cotidianamente em vez de somente explorá-las em situações pontuais ou em datas comemorativas, o círculo antirracista é o que corrobora a efetivação daquilo que está previsto na lei que fortalece a construção de novas relações raciais dentro da escola visando atingir a sociedade (Schneider e Schneider, 2021, p. 29).

As autoras falam da importância de termos nas escolas referências positivas sobre os sujeitos e suas identidades sociais. Não precisamos apenas de livros e enciclopédias, isso é importante, mas só isso não é o suficiente para que o estudante negro, desde criança, sinta-se valorizado; é preciso que ele possa ver, por exemplo, a valorização do patrimônio cultural da população negra e a valorização das manifestações religiosas e artística-culturais afro-brasileiras. Nesse sentido, a educação antirracista não pode estar vinculada meramente a uma data comemorativa, ela precisa ser vivida cotidianamente para fortalecer as novas relações étnico-raciais que venham a construir uma outra concepção social sobre as populações tradicionais no Brasil (Schneider e Schneider, 2021).

Neste caminho de construir os itinerários para uma educação antirracista, reconhecemos a importância do investimento nas políticas públicas educacionais que sustentem os princípios da democratização da escola, e isso implica em dois pilares: o primeiro refere-se

ao investimento econômico nas estruturas físicas, pedagógicas e tecnológicas das escolas, e o segundo a um maior investimento econômico em políticas de formação inicial e continuada de professores, com vistas à promoção da valorização dos professores, com investimento nas carreiras e salários destes.

4. CAPÍTULO III

4.1 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DE REDENÇÃO

Este capítulo se propõe a responder a seguinte pergunta de pesquisa: como os processos de formação inicial e continuada dos professores, que atuam no ensino fundamental anos iniciais da E.M.E.I.E.F Doutor Edmilson Barros de Oliveira (Zona Urbana) e da E.M.E.I.E.F Sebastião José Bezerra Outeiro 2 (Zona Rural), localizadas no município de Redenção, contribuem para a incorporação das orientações das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 nas práticas docentes, no chão da sala de aulas voltadas para uma educação emancipadora e antirracista? Para responder a essa pergunta, realizamos observações na sala de aula e entrevistas com 08 (oito) professoras das duas escolas pesquisadas²⁹.

4.1.1 Os Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas E.M.E.I.E.F Doutor Edmilson Barros de Oliveira e E.M.E.I.E.F Sebastião José Bezerra³⁰

Nessa seção optamos em apresentar a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas E.M.E.I.E.F Doutor Edmilson Barros de Oliveira (Urbana) e da E.M.E.I.E.F Sebastião José Bezerra, antes de apresentarmos as discussões em torno das entrevistas das professoras, com o objetivo de analisar a concepção, princípios e propostas de educação das duas escolas, antes de entrarmos na discussão da formação das professoras que atuam na escola.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola, como um todo; e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade (VEIGA, 2002). A organização do trabalho da escola como um todo deve ser fundada nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita. A proposta de formação continuada faz parte do Projeto Político Pedagógico e precisa estar nele presente.

Assim, compete à escola garantir os princípios norteadores na elaboração/escrita de seus PPP's que, de acordo com Veiga (2002), seriam os seguintes princípios:

- a) Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- b) Qualidade de não ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O desafio que se coloca ao Projeto Político-pedagógico da escola é o de propiciar uma qualidade para todos;
- c) Liberdade é outro princípio constitucional;

²⁹ Já fizemos uma exposição mais detalhada do processo de pesquisa no capítulo I.

³⁰ Esta seção foi incluída no texto por solicitação da banca de qualificação.

d) Valorização do magistério é um princípio central na discussão do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Para a autora, ao elaborar o PPP, a escola deve definir suas finalidades, destacando que a escola persegue finalidades e os educadores precisam ter clareza daquelas de sua escola- as quais estão dentro do campo político e social- ao formar o indivíduo para a participação política que implica direitos e deveres da cidadania.

Quanto à estrutura organizacional, a escola, de forma geral, dispõe de dois tipos básicos de estruturas: administrativas e pedagógicas. Nas estruturas pedagógicas, a autora destaca o currículo, que é um importante elemento constitutivo da organização escolar. O PPP possibilita a prática da interdisciplinaridade, na perspectiva da totalidade. O fundamental do conhecimento é o seu processo de construção histórica, realizada por um sujeito coletivo (FAZENDA, 1998, p.2)

O tempo escolar é um dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico. O calendário escolar ordena o tempo, determina o início e o fim do ano, prevendo os dias letivos, as férias, os períodos escolares em que o ano se divide, os feriados cívicos e religiosos, as datas reservadas à avaliação, os períodos para reuniões técnicas, cursos etc.

É importante reiterar que, quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico está se considerando que as relações de trabalho no interior da escola deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho da fragmentação e do controle hierárquico (VEIGA, 2002).

A formação continuada dos profissionais da escola compromissada com a construção do Projeto Político-pedagógico não deve limitar-se aos conteúdos curriculares, mas se estender à discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade (VEIGA, 2002, p.5)

O Projeto Político Pedagógico enquanto instrumento possibilitador da Gestão Democrática, segundo Veiga, não se restringe a um agrupamento de Plano de Ensino ou das diversas atividades da escola, é, antes de tudo, “um rumo, uma direção, uma ação intencional, um sentido explícito, é um compromisso definido coletivamente” (2002, p.13). “Não deve restringir-se ao cumprimento de uma exigência pura e simplesmente burocrática, “ele é construído e vivenciado por todos os envolvidos no processo educativo da escola” (VEIGA, p.14).

No início da pesquisa de campo, foram disponibilizados os documentos oficiais das escolas, entre eles o Projeto Político Pedagógico. Nesses registros, pudemos analisar o teor contido nos PPP, nos aspectos que envolviam as escolas; o aporte teórico político e

metodológico; e os procedimentos quanto às ações planejadas, sobre a forma de metas e desenvolvidos pelas escolas. Nas seções a seguir, vamos realizar uma breve análise documental dos PPP das escolas. A brevidade da análise se dá por duas razões: a primeira por serem documentos que apresentaram pouco densidade teórica, conceitual e estrutural e de conteúdo; e a segunda porque nosso objetivo na análise foi identificar em que momento do PPP há a menção às questões étnico-raciais, e se havia alguma referência ao ensino da história da Cultura africana, afrodescendentes e indígenas, ou sobre o combate ao racismo³¹.

4.1.1.1 O Projeto Político Pedagógico da E.M.E.I.E.F Doutor Edmilson Barros

Nesta subseção vão apresentar a análise acerca do PPP da E.M.E.I.E.F Doutor Edmilson Barros. O PPP da escola está em seu documento legal, organizado da seguinte forma: apresentação, breve histórico da escola, fundamentos legais, perfil e funcionamento da escola.

A organização deste documento está fundamentada no artigo da LDB nº 9394/96, que trata da autonomia da unidade escolar para elaborar seu Projeto Político Pedagógico (PPP). No artigo 3º, destaca-se eixos diretamente relacionados à construção do PPP pela escola:

- O eixo da Gestão Democrática – Vincula-se à autonomia, possibilitando à escola organizar o seu próprio trabalho pedagógico.
- O eixo da liberdade – expressa-se no âmbito do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e da proposta de gestão democrática do ensino público, a ser definida em cada sistema de ensino.

Os Artigos 13º e 14º referem-se a autonomia da escola para elaborar e executar sua Proposta Pedagógica; isso possibilita que as escolas públicas, sem exceção, possam mobilizar suas comunidades escolares para a elaboração do PPP.

Na apresentação da escola Edmilson, encontramos o objetivo da escola: “alcançar no sentido de ofertar um ensino de qualidade, através de ações efetivas, assegurando às expectativas comunidade, com transparência e sobretudo formar cidadãos éticos e participativos” (PPP, 2019; p.3).

Na caracterização da comunidade, encontramos a descrição de que a escola “atende na sua grande maioria alunos de baixa renda, 59% dos pais ou responsáveis são assistidos pelos Programas Sociais do Governo Federal, outra parcela de aposentadorias, serviços informais, funcionários públicos e agricultores” (PPP, 2019; p.4).

³¹ A análise documental dos projetos pedagógicos da escola, foi inserido como um aspecto metodológico da pesquisa, após o exame de qualificação.

No que se refere à missão, a escola se autodefiniu quando aponta como objetivo a oferta de uma educação de qualidade através de trabalho pedagógico voltado à aprendizagem dos alunos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos (IDEM, 2019; p. 8).

E como visão de futuro busca tornar-se uma escola municipal de referência no município de Redenção pela qualidade do ensino e aprendizagem, pela competência de seus profissionais, vivenciando valores num ambiente de afeto e harmonia.

Nos dois casos, queremos destacar que encontramos aspectos relacionados ao trabalho pedagógico, à competência profissional e à formação crítica e participativa.

No PPP analisado, não encontramos a proposta curricular. No entanto, identificamos o plano de ação que apresenta diversas metas, incluindo a intenção de "intensificar o ensino da História Afro-indígena, através de aulas dinamizadas com o uso de vídeos, palestras, debates e desenhos (2019; p.11)". É importante destacar que o documento não menciona nenhuma meta ou ação voltada para a formação dos professores, a fim de capacitá-los para implementar efetivamente essa proposta no plano de ação.

Nas seções anteriores do capítulo II, discutimos a formação de professores a partir das orientações das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e a proposta de uma educação antirracista com base nos dispositivos legais e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileiras e para a Educação das Relações Étnico-Raciais DCNERER,2014), apontado com destaque a necessidade do investimento na formação de professores.

Não se observa no PPP da escola uma discussão mais aprofundada do porquê intensificar o ensino da história da África, afrodescendentes e indígenas, assim como isso não aparece relacionado à formação dos professores e de toda a escola para atender a essa meta. Por outro lado, quando olhamos a descrição do perfil da comunidade descrita, identificamos, de prontidão, que os alunos que frequentam a escola são das camadas populares, e que suas trajetórias de vidas estão relacionadas a uma necessidade de um estudo aprofundado da realidade social.

A ausência de uma escrita mais aprofundada do PPP já sinaliza a necessidade de envolver toda a comunidade escolar nos estudos sobre a questão não apenas da cultura e história da África, afrodescendentes e indígenas, mas também de outras questões relacionadas à educação escolar e ao racismo estrutural.

Este apontamento feito aqui vai ser reforçado pelas entrevistas concedidas pelas professoras, há um reconhecimento dos limites pessoais e institucionais para tratar com bastante clareza de qual projeto de escola e educação tratam, defendem ou desejam.

4.1.1.2 O Projeto Político Pedagógico da Escola E.M.E.I.E.F Sebastião José Bezerra.

Nesta subseção será apresentada a análise acerca do Projeto Político Pedagógico da **E.M.E.I.E.F Sebastião José Bezerra**. O PPP da escola está organizado em seu documento legal da seguinte forma: identificação da escola, organograma da escola, apresentação com a história da escola, marco situacional, marco doutrinal, marco operativo e organização pedagógica da escola.

O PPP da escola **E.M.E.I.E.F Sebastião José Bezerra** foi elaborado a partir das contribuições providas da reflexão de educadores, alunos, pais, núcleo gestor e funcionários (PPP, 2021, p.6). Destaca-se que na apresentação do PPP temos a seguinte afirmação: “O desafio é sair da postura reprodutiva, oferecendo indicações que facilitem o aprender e o saber pensar. Seguindo essa linha de pensamento, na caminhada em busca da construção do saber, o mundo sente a necessidade de incluir o pensar próprio desde os anos iniciais da vida escolar do educando (Idem, p.06)”. Nesse sentido, encontramos na proposta pedagógica a reflexão acerca da superação do modelo tradicional e produtivista de educação, que já apontamos anteriormente, a partir das reflexões de Bourdieu (1992).

Segundo Vasconcellos (2010), o PPP está estruturado em três marcos, são eles: Marco Situacional, Marco Conceitual e Marco Operacional. No PPP da escola, encontramos no marco situacional a seguinte reflexão: “A distribuição de renda que começou errado desde as capitâneas hereditárias ainda permanece fortalecida dia após dia causando o desemprego, a fome, e em consequência, a marginalidade entre os jovens e adultos, pois tem que enfrentar um mercado de trabalho escasso e a cada hora mais exigente em razão do avanço tecnológico” (PPP, 2021; p.11). Para Vasconcelos, o Marco Situacional é um olhar do grupo que planeja sobre a realidade em geral. Assim, ao situar a realidade histórica em que a educação brasileira se encontra, a escola e seus protagonistas compreendem a realidade em que aquela está inserida.

Logo em seguida, no Marco Doutrinal, o PPP apresenta a seguinte afirmação: “Para que, no futuro, tenhamos este homem transformador e atuante no meio onde vive é preciso que tenhamos uma escola que atenda às necessidades, comprometidas com educação das crianças e dos jovens; e democráticas, capaz de formar jovens para atuarem na sociedade” (PPP, 2021, p.12). Na mesma esteira em que foi definido o Marco Situacional, temos a preocupação com a realidade e o comprometimento em educar para que crianças e jovens sejam protagonistas históricos.

No Marco Operacional, a escola apresenta seus objetivos, ou seja, aquilo que considera importante alcançar no processo educacional, em destaque, apresentamos o seguinte objetivo:

“Trabalhar com todos os segmentos escolares tendo como foco principal, visão estratégica da escola, com base em seus valores, visão de futuro e sua missão” (PPP, 2021, p.16).

A visão de educação entende a escola como um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia a dia das questões sociais marcantes, em um universo de culturas maior (PPP, 2021, p.15). Destaca-se a expressão “universo de culturas maior” que coloca as culturas em uma hierarquia e não problematiza isso dentro do próprio PPP. A compreensão de que há uma cultura maior, na maioria das vezes, relaciona-se com a cultura branca, ou seja, aquilo que é homogêneo e que não reconhece a diversidade cultural.

A missão definida no PPP é: “oferecer uma educação de qualidade, pautada nos princípios de uma democracia participativa, comunitária, cristã e ambiental, tornando-se um espaço cultural de socialização e desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício de sua plena cidadania (PPP, 2021, p.15); quanto aos valores, destacamos o item que se refere ao respeito à dignidade e aos direitos de cada pessoa em nossa escola” (PPP, p.16).

A visão de futuro, a missão e os valores estão em consonância com o que é exposto teoricamente em todo o PPP da escola, entretanto, após a análise desta proposta pedagógica, não encontramos nenhuma relação com a história das populações negras e indígenas, nem menção ao ensino da história e cultura da África, afrodescendentes e indígenas como preconizado na DCNERER de 2004 e na Lei nº 10.639/2003.

Há presente do PPP um discurso que evoca a democracia, cidadania e participação. Ao analisarmos o que se refere ao currículo escolar, todas as proposições presentes indicam que “a escola adotará uma concepção de currículo numa perspectiva complexa e multidimensional (PPP, 2021, p.20)”. Isso posto, há a indicação de uma proposta curricular dentro da perspectiva de currículo que não é produtivista, mas que se constrói a partir de diferentes dimensões da formação do sujeito aprendente. Ainda, sobre o currículo no PPP encontramos como eixo norteador do currículo escolar a valorização aos “diversos aspectos da formação do educando, respeitando-o como sujeito transformador da própria história” (PPP, 2021, p.20).

Dentro desta proposta curricular, a escola optou incluir os princípios da Base Nacional Comum Curricular- BNCC, complementada por uma parte diversificada de modo a atender às peculiaridades regionais e locais (PPP, 2021, p.21). Essa abordagem é refletida nas disciplinas obrigatórias e na parte diversificada e interdisciplinar, que propõem o estudo dos seguintes temas: I) Meio ambiente; II) Saúde; III) Ética e Cidadania; IV) Orientação Sexual, V) Pluralidade cultural; VI) Cultura Afro-Brasileira (IDEM, 2021, p.21). Observa-se nesta proposta curricular a ausência de quaisquer conteúdos relacionados à educação para relações

étnico-raciais, assim como o estudo da história e cultura da África, afrodescendentes e indígenas, limitando esses estudos ao que denominam tema interdisciplinar de conteúdos perpassados pela cultura afro-brasileira.

“O Marco Operativo deve dar base e sustentar o plano de ação da instituição quanto à realidade desejada (Vasconcellos, 2010, p.6)”, assim, no Marco Operativo das escolas foram definidas as metas que a escola deseja alcançar e o plano de ação. Nesse marco, não encontramos nenhuma indicação de metas, ações ou estratégias para o ensino da história e cultura da África, afrodescendentes e indígenas, assim como metas relacionadas à execução de propostas de formação continuada aos professores, com temáticas relacionadas às questões étnico-raciais ou a outras questões que são necessárias à atuação docente contextualizada e reflexiva.

Nas Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, encontramos as orientações de como um Projeto Político Pedagógico da escola pode se configurar em projeto de implementação de uma educação antirracista, “apresentando aos educadores possibilidades de atuação para a inserção de práticas educacionais e também políticas, para a educação das relações étnico-raciais” (Brasil, 2006, p. 102).

É importante que as escolas adotem iniciativas cada vez mais urgentes, por meio da elaboração de um Projeto Político Pedagógico abrangente, da organização curricular e da implementação de práticas educacionais, garantindo o acesso igualitário, e considerando, assim, as questões étnico-raciais (Brasil, 2006).

Tendo em vista a Lei nº 10.639/2003, acreditamos que os(as) agentes do Projeto Político-Pedagógico podem atentar para os seguintes aspectos: da realidade precisam ser registrados para converter-se em propostas efetivas, favoráveis a ações pedagógicas eficientes. A operacionalização das ações pedagógicas tem sintonizado o pensar, o planejar e o fazer. É importante lembrar que as ações não poderão ser assumidas por apenas um grupo, mas devem envolver toda a comunidade escolar (Brasil, 2006, p.67)

Essas orientações são fundamentais para a reelaboração e escrita de projetos pedagógicos das escolas, porém precisa ser uma escrita a muitas mãos, ouvindo muitas vozes, em especial, da comunidade escolar, agregando outros sujeitos coletivos pertencentes às populações negras e indígenas.

4.1.2 Formação Inicial e Continuada: Fases do processo de formação profissional dos professores(as)

Esta seção tem o objetivo de estabelecer conceitualmente o que é formação inicial e continuada de professores, apontando que, em nossa compreensão, não é possível tratarmos uma apartada

da outra, em especial, no campo de pesquisa escolhido para a realização deste estudo. Deste modo, precisamos compreender que formação inicial e continuada são processos formativos com tempos e espaços educativos diferenciados e distintos, porém, complementares e interligados, que compõem a identidade profissional do professor.

Segundo a Lei nº 9.394/1996, especificamente, no Capítulo V, Título VI, que trata dos profissionais da educação, o Artigo 61, parágrafo único, define as características fundamentais da formação desses profissionais. Do referido artigo, destaca-se: “[...] a presença de uma sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho”, Inciso I; “[...] associação entre teorias e práticas mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço [...]”, Inciso II; e, “[...] o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades [...]”, Inciso III. No Artigo 62, apresentam-se as referências de que, para se atuar em qualquer nível de ensino, a capacitação obtida deverá ser “em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena”. O Artigo 87 define que no fim de uma década da aprovação da Lei nº 9394/96 só serão admitidos os professores “habilitados” para atuarem na docência na educação básica.

Podemos notar o disposto nos art. 61 e 62 que se refere à formação exigida dos professores para atuar na docência:

Art. 61 A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I- Associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II- Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Conquanto, na Lei nº 9394/96 temos a definição dos espaços formativos que devem ser responsáveis pela promoção dessa formação de professores, contemplando tanto a formação inicial quanto a formação continuada que tratam os caputs dos artigos.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I- Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II- Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III- Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

A formação inicial e a formação continuada estão entrelaçadas na constituição da profissionalidade dos professores. A primeira possibilita ao professor a entrada na carreira docente, como o preconizado na Lei nº 9394/96; a segunda se dá no cotidiano da prática docente e pedagógica em serviço, nos cursos de especialização, mestrado e doutorado; ambas são fundamentais para a melhoria do trabalho do professor, portanto, possuem particularidades que caracterizam suas singularidades. Sendo assim, formação inicial e formação continuada se complementam na constituição da profissão docente (MARIN,1995). Para Nóva, “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (1991, p.12).

Assim, temos que compreender que “a formação inicial em cursos de licenciatura é a iniciativa de formação profissional para o exercício do magistério que deve assegurar” (PRATES e RINALDI, 2015, p.02) a sólida formação teórica e prática dos profissionais que atuaram na docência. Essa formação deverá ser realizada contextualizada à realidade educacional dos alunos, inclusive dentro de uma perspectiva da sua pluralidade cultural,

Nesse sentido, podemos entender que a formação inicial também visa oferecer ao futuro professor a oportunidade de vivenciar a práxis educacional, sendo esta prática de suma importância para prepará-los para o enfrentamento das várias situações que envolvem o ensino e a aprendizagem, tendo como objetivo formar um profissional crítico-reflexivo (Prates e Rinaldi, 2015, p.04)

Como afirmam Prates e Rinaldi (2015), a formação inicial deve preparar o professor para o desenvolvimento de uma práxis educativa contextualizada, crítica e reflexiva, ou seja, um professor reflexivo³².

Eu chamo esses profissionais de practicums “reflexivos”, porque eles buscam ajudar seus estudantes a aprenderem a serem proficientes em vários tipos de reflexão em ação e, portanto, como nós podemos ver, eles atualizam sua efetividade em aconselhamento e nesse tipo de comunicação com seus estudantes, e o melhor, num diálogo de reflexão na ação recíproco (Schön, 2000, p. 5).

Para termos professores reflexivos temos que ter uma formação comprometida com os princípios educativos que considerem a diversidade étnico-racial dos alunos que chegam à escola, como previsto no inciso XII, do artigo 2º, da Lei nº 9394/96.

De acordo com Leite, um dos objetivos principais da formação inicial de professores é o de formar “seres humanos, cidadãos, pessoas que saibam e que gostem de ler, de estudar, de trabalhar com os conhecimentos, de questionar a tecnologia e de criar outros saberes e outros

³² Donald Schön foi o pioneiro na utilização do conceito Professor Reflexivo, registrado no texto "Formar professores como profissionais reflexivos" (SHIGUNOV E FORTUNATO, 2017).

métodos mais rigorosos” (2007, p. 05) para o exercício da docência. Assim, a formação de professores se constrói a partir do contexto do trabalho pedagógico e da trajetória formativa e experiências profissionais e pessoais, não podendo ser distanciada da realidade dos alunos.

A formação continuada (ou contínua) é aquela que acontece depois da conclusão do curso de formação inicial. Para Marin (1995), formação continuada requer intencionalidade em direção à mudança da prática docente já anteriormente realizada. É um espaço de reflexão que permite aos professores repensarem suas práticas, reconstruírem percursos e mudarem suas práticas docentes e pedagógicas na sala de aula.

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários permanentes de uma identidade pessoal e profissional, com interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento (Candau, 1996, p. 150).

Concordando com Candau, a formação continuada deve ter o conhecimento como centro do processo de formação, ou seja, a formação continuada está implícita à concepção de educação como processo ao longo da vida, e em constante desenvolvimento, como atividade característica da vida humana (Pimenta, 1996).

Neste sentido, a formação inicial e continuada são espaços formativos que refletem e sustentam suas práticas e suas concepções e isso ocorre no fazer docente e na constituição da sua profissionalidade. Para Pimenta (1996), a identidade docente se constrói pelo significado que cada professor dá para sua profissão a partir da sua atividade docente, do seu cotidiano, de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, seus saberes e suas experiências profissionais e pessoais.

4.1.4 O processo de formação inicial e continuada das professoras que atuam em escolas do município de Redenção, no Estado do Ceará, a partir de uma perspectiva formativa para a educação antirracista

Para respondermos à questão central da pesquisa, organizamos um conjunto de perguntas através de um roteiro de entrevista que foi aplicado durante cinco meses da realização da pesquisa de campo. Como primeira questão, fizemos a seguinte pergunta às entrevistadas: “na sua opinião, qual sua compreensão sobre a formação de professores com base nas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 para o combate ao racismo?”. Nessa primeira pergunta, tentamos entender quais são ou foram as formações vivenciadas pelas docentes, que, em certa medida, dão base para essas professoras compreenderem as diretrizes da legislação supracitada e a aplicarem na sua prática docente e na sua realidade escolar como um todo. As professoras entrevistadas afirmaram que:

Com relação a essas leis no caso, com relação do combate ao racismo, a questão dos cursos voltados para a educação e trabalho em sala de aula com os alunos, relacionada à cultura africana, a cultura indígena e a cultura afro-brasileiro elas precisam ser trabalhadas regulamente, **a meu ver, nós deveríamos ter uma formação mensal para falar dessas culturas**, que é tão importante para nossas sociedades, **mas isso não acontece, o que é uma pena, porque o professor deveria ter essa formação** [sic]. (Professora Gérbera, entrevista concedida em 21 de junho de 2022) [grifo nosso].

A minha compreensão, é que na verdade, a lei que foca justamente o racismo, a cultura africana e a indígena, ela tem que ser trabalhada em um processo contínuo e não trabalhar somente por exemplo dia 20 de novembro, que é o momento que as escolas trabalham, mas só nesse período, mas na verdade, por estarmos em sala de aula, e presenciamos situações, nós convivemos com alunos, e **sentimos falta dessas formações. Deveria ser ofertado para o professor essas formações, ela faz muita falta** [sic].

(Professora Rosa, entrevista concedida em 09 de junho de 2022) [grifo nosso].

As professoras falam da importância de trabalhar a cultura africana e indígena no cotidiano escolar, e compreendem que combater o racismo não é apenas realizar um movimento no dia da Consciência Negra. Apontam ainda a ausência de formações continuadas para o exercício da docência na sala de aula. Observa-se que as professoras anseiam por um movimento na própria escola que inclua, de fato, essa temática tanto na formação continuada, quanto em uma ação pedagógica mais concreta na escola, visando o combate ao racismo.

Como destacamos nos trechos das entrevistas, tem-se entre as professoras um “*sentimento da ausência*” de formações voltadas para o estudo dessas temáticas. Essa referência feita pelas professoras está relacionada a formações continuadas. Apesar da legislação em vigor determinar a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e indígena, como podemos ver no Art.26-A, da Lei nº 11.645 de 2008: “os estabelecimentos de ensino fundamental e médio oficiais particulares torna-se obrigatório ensino sobre a história da Cultura afro-brasileira indígena”. No que foi afirmado nas entrevistas, ainda não há uma política de formação continuada no município que trate dessa especificidade prevista na Lei.

Destaca-se que no art. 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas, no seu inciso § 1º, *que* “ os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no ‘caput’ deste artigo” (DCNERER, 2004, p.31). Neste inciso, fica evidente a responsabilidade dos sistemas de ensino na garantia das condições materiais e pedagógicas para que os professores possam trabalhar com aquilo que também já está previsto na Lei nº 10.639/2003.

A Lei nº 10.639/2003 alterou o artigo 26 da Lei nº 9394/96, incluindo no inciso primeiro o seguinte texto:

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

Logo em seguida, a Lei nº 11.645/2008 ratifica o já proposto na Lei nº 10639/2008 e acrescenta ao texto legal os seguintes trechos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 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.

Os dispositivos legais, apresentados na legislação acima, que trata do tema do ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira e indígena, deixam evidente que não é uma concessão, mais uma obrigatoriedade legal que deve ser incorporada no Projeto Político Pedagógico da escola, assim como nas matrizes curriculares dos diferentes níveis de ensino e modalidades. O não atendimento à legislação é uma forma de negligência educacional com a formação dos alunos, o que compromete as futuras gerações para a compreensão do sistema excludente brasileiro, baseado no racismo estrutural existente e com o combate ao racismo.

Segundo a professora Girassol, não há formações que sejam baseadas na legislação atual acerca da temática da cultura negra e indígena. Em sua entrevista afirmou que:

Não tem uma formação voltada para isso, para o professor, na verdade no dia da africanidade, se tem aquele movimento, não é uma formação, é um movimento para que nas escolas seja apresentado trabalhos, esses trabalhos são apresentados e colocados em site, para dizer que aquela escola está trabalhando racismo, trabalhando a negritude, mas na verdade, **uma formação voltada direto para isso não tem**, em relação ao índio, o dia do índio não temos, agora esse ano aqui redenção, o livro do MAIS PAIC que na verdade foi aonde realmente eu vim ver sobre a parte indígena. O MAIS PAIC é trabalhado em sala de aula, mas eu vejo que **ainda existe muita pouca informação para o professor**, e com esse material, **eles não estão me preparado para passar com clareza esse conteúdo**, eu buscar história, atividade, a gente lê sobre o índio, sobre a comunidade indígena, mas não é algo tão profundo, mas acho que hoje, a realidade melhorou a respeito dessa parte indígena [sic].
(Professora Girassol, entrevista concedida em 09 de junho de 2022 - grifos nossos).

Como afirmou a professora Girassol, a escola realiza um momento em que coloca nas suas atividades anuais questões relacionadas à africanidade, sobre a negritude e sobre a cultura indígena, mas é um movimento que tem dia e hora para acabar. Ainda, nas escolas, a temática da negritude, racismo e do ensino da cultura afrobrasileira e história da África são temáticas invisibilizadas, embora exista toda uma legislação que estabelece os parâmetros de ensino dessas temáticas, assim como as responsabilidades acerca da formação tanto dos alunos quanto dos professores para terem acesso aos conteúdos e materiais previstos nas DCN/RE. Tem-se ainda o inciso terceiro que define as responsabilidades para que, de fato, isso ocorra: “Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas” (DCN/RE, 2004; p.31).

De um modo geral, no teor das entrevistas, encontramos um certo grau de frustração com a ausência de formações sobre essas temáticas na escola. Identificamos que ainda não há uma ausência no município de um programa de formação continuada mais sólida e contextualizada, voltada para o combate ao racismo na escola.

Ainda, a mesma professora comentou em sua entrevista sobre o uso do livro Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), que é um livro enviado pela secretaria de educação que tem contos indígenas. A professora demonstrou certa frustração, porque o livro apresenta conteúdos que a maioria das professoras ainda não dominam. Elas recebem toda uma proposta de conteúdos escolares sem terem aprofundamento teórico e metodológico para que possam trabalhar esses conteúdos com seus alunos. Diante disso, apontamos que:

[...] a formação de docentes é um dos principais eixos de ações para a educação das relações étnico-raciais tanto para que efetivamente necessário habilitá-los para ministrar o conteúdo expresso pela legislação quanto pela necessidade de mobilizá-los para o combate ao racismo na e por meio da escola (Nogueira, 2017, p. 4).

Deste modo, Nogueira afirma que a formação docente é uma das principais ações para que a educação étnico-racial venha ser efetivamente implementada nas escolas, possibilitando ao professor a capacidade de combater o racismo no ambiente escolar. A formação de professores leva a essa possibilidade de mobilizar um processo mais amplo de combate ao racismo, não somente pelo professor, mas também por toda comunidade escolar que pode aderir ao combate ao racismo, porque a partir do momento em que os alunos aprendem a importância das relações étnico-raciais, eles também passam a combater o racismo na sociedade. Então, a

escola é esse espaço de disseminação do conhecimento para o combate ao racismo na sociedade.

É necessário falar sobre o racismo, sobre as relações étnico-raciais. É professora, mas infelizmente a gente não tem uma formação, não tem sido repassado na escola em si, **como uma formação continuada, que era para existir no município** [sic].
(Professora Cravo, entrevista concedida em 13 de junho 2022). [grifo nosso].

Ainda, a professora Cravo novamente retoma em sua fala a necessidade de formações voltadas para as relações étnico-raciais, devendo esta ser oferecida pelo município de Redenção. Podemos ver que a Lei nº 10.639/2003 aponta para a importância desses conteúdos em todo o currículo escolar, porém, ter um currículo que aborde questões étnico-raciais não significa que os alunos e professores tenham acesso à essa informação ou discutam esses conteúdos de forma crítica na sala de aula. Para que isso ocorra a escola deve fazer parte desse processo educativo.

O artigo 26 da Lei nº 9394/96 definiu que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira. Neste sentido, trabalhar estes conteúdos escolares é importante para resgatar a contribuição das populações negras e indígenas nas áreas sociais, econômicas e políticas do Brasil. Para que isso chegue à sala de aula, é necessária a formação docente voltada para o combate ao racismo no ambiente escolar, para que possamos formar professores comprometidos com uma educação antirracista.

Na perspectiva de uma formação docente para as relações étnico-raciais, os professores deverão, desde a formação inicial, incorporar em seu repertório formativo os saberes sobre as relações étnico-raciais e as formas de combate ao racismo. Ou seja, as instituições formadoras de professores são também responsáveis por essa formação.

As universidades têm um papel importante na formação de professores, por isso, podem propor mudanças curriculares nos programas de formação desses profissionais. Entretanto, vale ressaltar que na realidade regional, a Universidade³³ também tem um papel importante na formação continuada dos professores, pois, a partir da articulação da educação básica com a universidade, diferentes programas de formação tanto inicial quanto continuada podem ser elaborados e implementados.

Segundo Feitosa e Dias (2017), as instituições formadoras têm a responsabilidade da inserção da reflexão na e sobre a ação nos currículos de processos formativos, quer de formação inicial quer continuada, promovidos por Instituições de Educação.

Para tanto, deve haver investimento na formação inicial desses professores, bem como no seu desenvolvimento profissional e nas escolas, isto é, não apenas exigir que o professor faça sozinho. Além disso, é necessário cuidar para que temas e aspectos

³³ Nos referimos a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (VEIGA, 2002;)

como salário compatível com a jornada de trabalho; condições e ambiente adequados de trabalho, para dar conta de ensino e aprendizagens significativos; valorização profissional, plano de cargos e salários; entre outros, devam ser pensados e desenvolvidos, a fim de que a escola, como um todo, se transforme em um ambiente reflexivo, crítico, de análise sistemática e permanente de suas ações (p.19).

Compreendendo que a formação de professores e o campo da docência abrange aspectos que são apenas do ensinar e aprender, temos que considerar aspectos da valorização do trabalho docente como um todo, já apontado pelos autores. E, como podemos observar, as professoras afirmam a todo momento a necessidade de formação para atuar na docência dentro das questões relacionadas à diversidade cultural e ao combate ao racismo. As preocupações da equipe de profissionais da escola devem ser voltadas para as questões curriculares, excluindo suas relações estruturais e econômicas envoltas no exercício profissional (Feitosa e Dias, 2017).

Sobre essa formação específica e contextualizada para as professoras entrevistadas é necessária e urgente e deve envolver toda a escola.

A formação do professor com relação à lei, é de grande importância, pois nós necessitamos, porque nós como professores vivenciamos situações de racismo, de preconceito e de bullying, e muitas vezes a gente não sabe como agir, a gente deixa para outro dia, vai pesquisar um modo de falar sobre aquele assunto talvez, na minha **compreensão nós tínhamos que ter essa formação não só o professor, mas para todo o corpo da escolar**, mas infelizmente a gente não tem essa formação [sic].
(Professora Orquídea, entrevista concedida em 10 de junho 2022) [grifo nosso].

Eu sei que é um direito dos alunos, tem essa lei assegura, que a gente tem que trabalhar essa diversidade afro-brasileira e indígena na sala de aula, a gente trabalha, porém quem trabalha mais é o professor de história e geografia a nós trabalhamos português e matemática praticamente, para ser sincero, a gente é superlotado professora, de material, e nenhum deles abarca esse tema. A verdade professora **é que em certos momentos a gente, fica sem saber o que fazer, tem hora que a gente não sabe**. Às vezes professora, a **gente não consegue agir no momento do ato**, a gente vai pensar como o que fazer um outro dia, para debater aquele tema [sic].
(Professora Tulipa, entrevista concedida em 21 de junho de 2022) [grifo nosso].

Para mim a formação de professores com base nas leis, que fala da educação indígena da educação afrodescendente, **ela deveria ser uma formação contínua, para a escola para a comunidade** porque como professora, às vezes nós presenciamos o racismo vindo de casa, e muitas vezes a gente não sabe como agir, o que fazer nós não temos essa formação, em certo momento essa formação, faz muita falta para nós professores, até mesmo para o corpo escolar, independente da função que ocupa porque essas coisas acontecem na hora do intervalo, na entrada da escola, então a formação é muito importante não só para professor, **mas para a escola também [sic]**.
(Professora Margarida, entrevista concedida em 22 de junho de 2022) [grifo nosso].

Nos excertos acima, grifados das entrevistadas, encontramos o apontamento das dificuldades de agir quando presenciam atos de racismo na sala de aula. Nessas ocasiões, as professoras afirmam que ficam paralisadas e não conseguem mediar os casos ocorridos; não conseguem transformar isso em tema para ser discutido coletivamente por todos os alunos de

forma problematizadora, na perspectiva de construir uma consciência crítica acerca desta pauta histórica que se coloca como desafio à prática docente.

Daí a importância que uma formação crítica, reflexiva e antirracista tem na vida de um professor. Porque, a partir da apropriação da lei e de conhecimentos históricos acerca da temática do racismo, onde precisamos entender o racismo estrutural como fenômeno construído por séculos no Brasil, é que vamos saber agir perante uma situação de racismo.

No momento em que um professor silencia diante de um ato de racismo por não saber como agir, em certa medida, contribui indiretamente para que essa prática continue acontecendo e se perpetuando entre nós. Segundo Ribeiro, o silêncio confunde as vítimas de racismo, pois, “o brasileiro não é pior nem melhor, mas ele tem a sua peculiaridade, entre os quais o silêncio, ou não dito, que confunde todos os brasileiros, vítima e não vítima do racismo” (RIBEIRO, 2019, p. 9). Quando um professor não faz uma intervenção no momento exato do ato de racismo, confunde a todos, e isso leva ao que temos hoje: a negação e mascaramento da existência do racismo nas instituições sociais, em especial na escola.

No trecho grifado da entrevista da professora Tulipa, sobre o congelamento da ação diante do ato de racismo, seja na sala de aula, seja na escola, coloca-nos um ponto de reflexão sobre nossa ação consciente na realidade que atuamos: em que medida somos tomados pela consciência concreta daquilo que ocorre ao nosso redor? Como agir nos atos de racismo? Em nossa análise, o que ocorre todo dia em nossas instituições escolares é o silenciamento diante do crime de racismo, seja porque somos vítimas indiretas, seja porque como vítimas diretas ainda temos medo dos senhores de engenho. Ainda temos medo de descortinar o racismo como uma prática criminosa e que deve ser banida da sociedade brasileira.

Esse silenciamento está relacionado com a nossa formação histórica para obediência e para o serventilismo, fomos educados a adotar práticas de culpabilização pelo nosso não “merecimento” de estarmos sentado à mesa dos “senhores” patrões. Isso, que foi historicamente inculcado em nossas estruturas subjetivas mais profundas, precisa ser rompido, mas para que possa ser possível precisamos de uma educação emancipadora, uma vez que a educação como uma experiência especificamente humana se apresenta como uma forma de intervenção no mundo. “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1981, p. 35). Consideramos que essa possibilidade de educar e se reeducar estão relacionadas à formação no sentido mais amplo. No caso de professores, relaciona-se com a formação inicial e continuada, a importância da formação é sempre uma marca nas falas das professoras.

As professoras destacaram a importância da escola participar de todo processo de formação para trabalhar com as questões étnico-raciais, pois não é possível realizar uma

educação para as relações étnico-raciais na escola sem envolver toda a comunidade escolar. Não é apenas executar uma proposta de lei, é muito mais, é um comprometimento e uma tomada de decisão sobre os rumos da escola, e isso envolve a todos.

A respeito disso, a professora Pluméria afirma que:

Nós temos nossos livros didáticos que tem esse temática, como já tinha mencionado no início e com relação à formação do professor, digamos assim que nas minhas aulas, eu sempre trago **essas origens essa temática até porque nós temos aqui a UNILAB**, querendo ou não nós precisamos conhecer os visitantes, que está conosco tipo as pessoas que está frequentando a escola, **então é até uma curiosidade dos nossos alunos**, então eu acredito particularmente, eu falo por mim, em sala de aula eu trago essas temática com meus alunos sobre a questão do bullying na escola, a gente também tem esse momento, que é feito essa conscientização, a questão do respeito, essas temática e o livro didático também traz essas informações, mas assim, mas seria interessante **também a própria escola ter esse momento** [sic].

(Professora Pluméria, entrevista concedida em 28 de junho de 2022) [grifo nosso]..

A professora Pluméria tem formação em história e outras formações complementares que contribuem diretamente para a sua atuação docente. Observamos que, segundo sua narrativa, consegue trabalhar de forma contextualizada e voltada para a temática estudada a cada momento na sala de aula. Ela destaca a importância da conscientização dos alunos para que possam respeitar as diferenças no princípio da igualdade. Ainda, reafirma que seria importante haver na escola uma formação voltada para as relações étnico-raciais. Para Freire, no processo educativo formador, a busca por formação, novas experiências e saberes completam a prática docente, antes mesmo de formar é necessário que sejamos formados “não há docência sem deiscência”, a relação entre as duas se torna complementos indispensáveis para a prática educativa (1996, p. 26).

Destaca-se aqui o Estatuto da Igualdade Racial no que se refere à obrigatoriedade da formação inicial continuada dos professores, apontando os órgãos competentes que deverão assumir essa responsabilidade. Pois, segundo o Art.11, § 2º, “o órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo (Lei nº 12.288/12; p.04)”. Entretanto, ainda há na maioria dos Estados e Municípios brasileiros a falta de ação do poder executivo para oferecer a esses profissionais a formação continuada prevista legalmente.

Essa necessidade das professoras de terem formação específica para trabalharem com a cultura negra e o combate ao racismo se associa diretamente à ausência de uma política de formação de professores no Brasil que seja centrada na pauta antirracista. O que temos nas formações tanto continuada quanto inicial é um modelo de formação generalista, que não aprofundam elementos históricos e conceituais, nem permite aos docentes compreenderem a

construção histórica da realidade social em que se teceu o racismo estrutural.

Para que essas formações continuadas, já garantida pela Lei nº 12.288/12, possam ser, de fato, implementadas no município de Redenção, seria possível estabelecer parcerias com outras instituições formadoras ou que atuam dentro da temática de combate ao racismo. Entre elas, por exemplo, há a Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional-CODIN, que trabalha com Direitos Humanos no Ceará; além do CECIQ – Célula de Educação do Campo, Indígena, Quilombola e para as relações étnico-raciais. A CECIQ é responsável pelo desenvolvimento de programas e ações que visam à implementação das políticas de Educação do Campo (EC), Educação Escolar Indígena (EEI), Educação Escolar Quilombola (EEQ) e Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER)³⁴.

As experiências de formação realizadas e partilhadas em rede com outras instituições poderiam contribuir para a formação de professores, na elaboração de material didático atualizado e contextualizado, documentários e outras atividades didáticas e pedagógicas, voltadas para o ensino de história e cultura da África, dos afrodescendentes e indígenas.

A partir da observação *in loco*, encontramos nas escolas acervo de livros didáticos de diferentes áreas do conhecimento, materiais didáticos, kit de material da cultura africana, dentre outros que se encontram nas bibliotecas das escolas. Ou seja, há material didático, entretanto, os professores não sabem como usá-los na sala de aula e, muitas vezes, não dominam os saberes presentes nesses materiais. Como afirma Negreiros, “na rede de educação básica os docentes têm um conteúdo vasto e quase uma enciclopédia para ministrar, mas não contam, necessariamente, com formações e estruturas mínimas que possibilite a inclusão de novos temas (2017, p.11). O professor tem um extenso conteúdo escolar para ministrar durante um ano letivo, esse excesso de conteúdo acaba por impossibilitar a inclusão de novos temas para que sejam incorporados no currículo escolar. Por outro lado, com um currículo enciclopédico, os professores acabam por não ter amplo e vasto conhecimento para trabalharem a diversidade desses conteúdos específicos, que tratam da cultura indígena e afrobrasileira. Para que isso se efetive, é necessário um projeto de formação que permita ao professor se apropriar desses saberes científicos e escolares com propriedade teórica a fim de trabalhá-los junto aos seus alunos.

Neste caminho de compreender a importância da formação docente voltada para uma educação antirracista, a partir da incorporação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08,

³⁴Informações obtidas no site: <https://www.seduc.ce.gov.br/coordenadoria-de-diversidade-e-inclusao-educacional-codin/>

perguntamos às professoras: “Qual a sua compreensão sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no contexto da educação desenvolvida na escola ou mesmo no Município de Redenção?” – obtivemos as seguintes respostas:

Acho que é importante, ele saberem que nós temos muita bagagem, **que muita da nossa cultura veio dos indígenas e das Cultura afro-brasileira**, eles têm que entender que nós somos uma mistura desses povos, que nós temos cabelo de alguma família que é africana, nós temos nos aceitar, da maneira que somos, entender que eles são parte da nossa Cultura. O que eles trouxeram muita coisa boa, principalmente isso. Essa compreensão sobre a história, para o desenvolvimento, porque muitas crianças hoje não conhecem nossa história, e eles precisam conhecer, para gostar de si mesmo, **eles precisam sentir orgulho das suas raízes** [sic].

(Professora Margarida, entrevista concedida em 22 de junho de 2022).

Eu acredito é muito importante saber de onde você veio, a sua formação ética racial, **a miscigenação das raças**, você tem consciência que você não é só do índio, só do negro; **você ter consciência que você faz parte de uma miscigenação completa**, para o aluno, para criança, eu acredito em uma formação para eles não serem racista, pra que quando ele veja uma criança, de outro jeito, de outra cor, não tenha esse problema,³⁵ a gente trabalha desde pequeno com isso, **para que elas entenda, que todos somos da mesma raça**. o racismo não é só por parte da escola, quando você está em sala de aula, você percebe o racismo da família, dos colegas, e nós temos que saber identificar, ter essa formação para que possamos ter a capacidade de falar, falar sobre isso, falar sobre **a importância de sermos todos iguais** [sic].

(Professora Gérbera, entrevista concedida em 21 de junho de 2022).

É nós sabemos, de onde nós viemos, ela é importante porque através dela nós conhecemos o nosso passado, nos últimos anos, temos **visto o apagamento da história, a escola não tem quase trabalhado, mas esse tema, que é tão importante para que nossos alunos venham conhecer o passado e sentir orgulho de sua cor, da sua história e da sua descendência**, na minha compreensão a educação da história na escola é tão importante quanto português, quanto a matemática e ele precisa ser trabalhado. O professor precisa receber a formação necessária, para que o aluno possa receber a formação com mais qualidade [sic].

(Professora Tulipa, entrevista concedida em 21 de junho de 2022).

A professora Gérbera, traz em sua fala a seguinte expressão: “Você ter consciência que você faz parte de uma miscigenação completa”. Essa narrativa aponta elementos relacionados à ideia de um modelo de sociedade baseado no mito da democracia racial. Ao acreditar no discurso de miscigenação completa, esvazia-se a ideia da identidade cultural das populações negras e indígenas. A repetição constante do discurso de que “somos todos iguais” deixa de valorizar essas identidades multiculturais existentes na sociedade e que se manifestam na escola.

Reconhecemos que somos todos humanos, com diferenças étnicas, raciais e de gênero, entretanto, somos diferentes em nossas identidades culturais, por isso a luta é por equidade social, ou seja, oportunidades iguais de acordo com as diferenças e particularidades de cada sujeito social. Isso implica na derrubada do mito da democracia racial e com a meritocracia que

³⁵ (Ela está se referindo ao racismo)

aprofunda o abismo entre negros e brancos.

O mito da democracia racial fruto da miscigenação das raças na formação da população brasileira, segue impedindo que muitos indivíduos reconheçam a presença do racismo no Brasil, passando a acreditar que o abismo econômico existente entre brancos e negros seria, à luz da meritocracia, consequência da falta de competência das pessoas negras que, eventualmente, não fizeram tudo o que estava ao seu alcance (Santos, 2022 p. 30)

É necessário desconstruir o mito da democracia racial e proporcionar aos professores uma formação embasada em questões étnico-raciais. Isso é essencial para valorizar a cultura, religião e identidade, permitindo que esses profissionais da educação transmitam à população afrodescendente, indígena e não negra o conhecimento sobre a importância dessas comunidades. Além disso, é fundamental que a população negra e indígena tenha a oportunidade de participar de um processo educativo emancipatório.

A professora Tulipa falou sobre o apagamento da história nas instituições, que na escola esse tema é pouco trabalhado e que o foco da escola é mais o português e matemática, sendo que a história é tão importante quanto.

As duas entrevistadas acima falam da importância de conhecermos o passado, pois, o aluno negro precisa conhecer sua história, saber a importância das raízes socioculturais e o papel da população negra na construção do país. Sabendo que a população negra, sua ancestralidade, também faz parte dessa história e que teve e tem uma grande contribuição no crescimento econômico, social e cultural do país. Para isso, é preciso que o ensino da cultura afro-brasileira e indígena venha a ser trabalhado com os alunos de forma contextualizada, que os alunos possam ser conhecedores das trajetórias sociais e culturais das populações negras, para reafirmarem suas identidades negras e combaterem o racismo e o preconceito contra o seu povo.

Criar condições para o ensino sobre as questões raciais, especialmente a partir da lei 10.639 de 2013, e também como política retributiva no campo simbólico e a cultura uma vez que o objetivo da valorização e da cultura negra no país proporcionam a população negra reconhecimento e a valorização das ancestralidades e dos valores culturais (Negreiros, 2017, p.8).

Como podemos ver na obra de Negreiros, é preciso criar circunstâncias para a valorização da cultura de matriz africana, afrodescendente e indígenas, para que o aluno venha a saber da importância que seus ancestrais tiveram na construção do nosso país, e assim se empoderem com consciência política, histórica e social e sejam cidadãos capazes de contribuir para uma sociedade mais justa, e que se sintam capazes de ocupar qualquer lugar na sociedade, atuando sobre ela.

Ainda, sobre a questão compreensão sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no contexto da educação desenvolvida na escola, as professoras Cravo e Orquídea afirmam que:

Com relação a minha compreensão, como educação e ensino em sala de aula, eu vejo que ainda precisa muito, é nesse sentido de trabalhar, de termos essa compreensão, mais próxima dessa história, tanto afro-brasileiro como, indígena, porque muitas vezes está no livro, mas os livros, **que é o livro didático do aluno e do professor, ele está com uma leitura muito ultrapassada da de hoje**, nós sabemos que durante esse percurso foram criados muitas leis, foi evoluindo a questão da história, e na minha compreensão, esse contexto educacional do município, ele tem que rever a forma de planejamento, rever o plano de formação para esse contexto brasileiro, essa formação será importante para que o professor venha trabalhar na sala de aula com os alunos. essa formação poderia ser passada pela secretaria de educação, pelos formadores, desta forma teríamos professor preparado para repassar o assunto para o aluno, no espaço escolar [sic].

(Professora Cravo, entrevista concedida em 13 de junho de 2022) [grifo nosso].

A minha compreensão com relação a educação o ensino em sala de aula, ainda vejo que precisamos muito, no **sentido de trabalhar a algo, mais próxima da história afro-brasileiro e indígena**, porque muitas vezes está no livro PNL, que que o livro didático do aluno e do professor ainda vem uma leitura muito ultrapassada, nós sabemos que a história já mudou, já foram criados novas leis, para mudar a história, eu vejo que é necessário que o município venha incluir essas formações no seu planejamento, para que o professor possa trabalhar esses temas com os alunos, **mas os professores têm que ter esse conhecimento**, passado pela secretaria de educação, para professor, que tá lá na ponta, possa repassar para os seus alunos [sic].

(Professora Orquídea, entrevista concedida em 10 de junho de 2022) [grifo nosso].

Mais uma vez nós podemos perceber a compreensão da importância da formação indígena e afro-brasileira apontada pelas professoras, com destaque à importância de se trabalhar algo mais próximo da sua realidade, da história silenciada, da reescrita dos livros didáticos, porque os livros didáticos ainda apresentam a visão do colonizador. Ou seja, precisa-se de livros didáticos atualizados, que falem da África ou da cultura indígena, segundo a visão desses povos. Como dizem Lima e Ubi, é necessário “[a] partir de uma ótica em que os/ as escravizados(a) são agentes sociais, seres humanos, e não ‘peças’ ou ‘coisas’; uma geração de alunas e alunos negros que tem se reconciliado cada vez mais com sua autoestima”(2021, p.91), que se reconheçam como os produtores de uma história oficial que não está nos livros e que precisa ser escrita para preservar a história cultural das populações negra e indígena.

Neste sentido, as professoras reconhecem a importância das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, assim como afirmam que consideram necessário conhecer a história das populações negras e indígenas, como proposto na legislação.

Nas entrevistas, as professoras reafirmam que a legislação é importante, pois

Ela é ótima, é muito importante, porque daí vem a nossa origem, as pessoas têm uma visão muito primitiva da escravidão, não é assim, eles têm uma cultura, digamos que ele tem vivência, e nós temos nossa origem deles, então isso é importante trazer essa

questão, tirarmos daí o respeito, você trabalhar a conscientização, é você ver a pluralidade, por exemplo a religião. MAIS PAC³⁶ ele trouxe esse tema agora, é mais voltado para religião dos contos africanos, e afro-brasileiro, ele traz muito a questão da vivência com a religião do candomblé e as pessoas têm esse preconceito, **e assim muitas vezes esse preconceito vem de casa**, às vezes o aluno vai tudo empolgado, falar para o pai sobre a religião uma coisa legal, e o pai fala menino você tá aprendendo isso na escola, essa besteira, então nós precisamos, desse o ensino na escola, para que nossas futuras gerações não tenha mais essa visão, por exemplo: das religiões de matriz africana [sic].

(Professora Pluméria, entrevista concedida em 28 de junho de 2022) [grifo nosso].

A professora Pluméria fala da importância de conhecer nossas origens, de sabermos que o povo afro-brasileiro e os índios têm suas culturas, suas vivências. Ela destaca a importância da religião, tanto da matriz indígena quanto na africana, que sofrem grande preconceito por parte da sociedade, preconceito este que vem através do processo de colonização portuguesa, no qual as religiões de matriz africana e indígena foram apontadas de maneira negativa pela sociedade, pois, as práticas culturais e religiosas dos povos escravizados eram vistas como demoníacas e por isso excluídas do meio social ou praticadas às escondidas.

A professora Pluméria, fala sobre a importância de trazer a família para o ambiente escolar, para que essas famílias também conheçam a cultura de matriz africana e indígena. A partir das considerações da professora, podemos compreender que os preconceitos são inculcados nos alunos desde o seio familiar e reforçado nas estruturas institucionais, às quais estes têm acesso. Por isso, é importante desconstruir e combater o mito da democracia racial. Criando experiências e vivências criativas que permitam aos alunos o acesso aos conteúdos da história das populações negras e indígenas, daí a importância do que é preconizado na Lei nº 10.639/2003 e nas DCNERER (2004).

Neste sentido, sobre o estudo dessa temática definido em lei, a professora Girassol considera

[...] fundamental na verdade, eu sempre converso com meus alunos, eu não dou história geografia, mas nas minhas aulas eu sempre procuro trabalhar no português, um texto voltado para o tema, que é a história deles, e debatemos o assunto, eu acho tão engraçada, principalmente meus menininhos de Acarape que são menores, eles são bem mais aprofundados na história de Redenção que os próprios redencionista, estudar este tema é importante, **para que possamos conhecer o nosso passado, sabermos que nós temos origem deles**, e que eles estão presentes na nossa cultura, nos nossos alimentos nas nossas músicas e isso é importante [sic].

(Professora Girassol, entrevista concedida em 9 de junho de 2022).

³⁶ O MAIS PAC veio em duas versões: Um com contos africanos e outro com os contos indígenas, as professoras não receberam os dois só um. Pois isso, umas citam contos africano e outras contos indígenas.

A professora Rosa argumenta que, na realidade da escola, busca-se inserir as questões relacionadas à cultura africana, e aponta a necessidade de trabalhar mais a questão do preconceito racial,

Como já falei, no evento da escola, nós vamos sempre encaixando a cultura africana, e eu vejo assim que no tempo passado, não se trabalhava nada sobre isso, hoje já trabalhamos, eu sinto que precisamos melhorar, muito, sim precisamos, esta é minha compreensão, apesar daquela resistência, o preconceito que nós sabemos que ainda existe, por, mas seja trabalhado, mesmo assim ainda persiste o racismo, o preconceito e para mim é preciso, ser trabalhado mais [sic].
(Professora Rosa, entrevista concedida em 9 de junho de 2022) [grifo nosso].

Ensino que valorize as várias existências e que reverencie positivamente a população negra é benéfica para toda a sociedade, pois conhecer a história africana promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura Negra, saindo solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver a humanidade entre seus iguais. Mas, ainda, são ações que diminui a desigualdades (RIBEIRO, 2019, p. 21)

Nesta direção, ações positivas, como formação para os professores, pautadas na lei, tiveram e têm como objetivo formar professores antirracista, com práticas de combate às ações racistas. De modo que se possa criar um ambiente favorável a uma identidade positiva e de alteridade das populações negras, colocando os negros como principais protagonistas da história do Brasil.

Durante a entrevista, uma das professoras ressaltou que a sociedade ainda perpetua o racismo, muitas vezes de forma inconsciente. Essa constatação revela que o racismo tem início desde cedo, tanto no ambiente doméstico quanto no espaço público. Desse modo, nossa vivência no espaço privado é constantemente permeada por uma cultura racista, marcada pela discriminação e pelo preconceito.

Ao sairmos do espaço privado e nos inserirmos no espaço público, essas práticas de racismo são ampliadas e reforçadas por diferentes setores da sociedade, especialmente pela escola, enquanto aparelho ideológico do Estado³⁷, que reforça a hegemonia³⁸ das classes dominantes, colocando os negros na condição de subalternidade.

Destacamos, assim, a importância de que o currículo escolar implementado na escola valorize as tradições e os saberes culturais da população negra, pois são fundamentais para o enfrentamento ao racismo estrutural no ambiente escolar.

Os currículos não são conteúdos prontos a serem repassados aos alunos. São uma construção e uma seleção de conhecimentos, valores, instrumentos da cultura produzidos em contextos e práticas sociais e culturais. Daí a preocupação em

³⁷ Tomamos de empréstimo o conceito althusseriano de aparelhos ideológicos do Estado (Althusser, 1987).

³⁸ No sentido gramsciano.

recuperar, nos currículos, a estreita relação entre conhecimento e cultura (BRASIL, 2006; p. 35).

Dentro desta perspectiva de análise, fizemos a seguinte pergunta às professoras entrevistadas: “A sua formação inicial e continuada contribuiu para uma prática docente que respeita a diversidade cultural? Se sim, quais foram as contribuições?”. Esta pergunta é de grande importância para compreendermos o contexto da educação formal nas escolas pesquisadas e analisarmos como têm sido incorporada as leis nº 10.639, de 2013, e a de nº 11.645, de 2008, no âmbito das práticas docentes e pedagógicas³⁹ dessas escolas. As professoras deram as seguintes respostas:

Na minha graduação eu pouco ouvi falar da diversidade, como você está perguntando cultural, ao longo da minha formação eu não ouvi, **não teve nenhuma cadeira que mencionasse**, a diversidade cultural e a lei 10.639. A gente começou ver a lei 10.639 e diversidade cultural indígena e a diversidade afro-brasileira em uma formação promovidas pela secretária de educação em parceria com a UNILAB, era um projeto chamado “**as cores de Redenção**”⁴⁰, foi nesse projeto, que nós tivemos algumas formações sobre esse tema [sic].
(Professora Margarida, entrevista concedida em 22 de junho de 2022) [grifo nosso].

Acho muito importante a formação, para o corpo escolar, com sugestão eu sugiro a volta de um projeto que eu participei, eu não lembro exato o ano mas lembro que foi muito bom era muito bom, era **uma formação contínua** e fizemos culminância final do ano, foi maravilhoso “**as cores de Redenção**” esse projeto assim foi muito bonito eu participei dele, e se hoje eu tenho uma prática diferente, é porque eu participei desse projeto, e ele assim envolvia toda a escola, do servidor ao aluno nós tivemos um momento para o professor, um momento da oficina para o professor, oficina para os alunos, se eu não me engano esse projeto foi executado em parceria com a UNILAB e a prefeitura [sic].
(Professora Gérbera, entrevista concedida em 21 de junho de 2022) [grifo nosso].

Sim ela contribuiu, para que eu pudesse repassar para os meus alunos de melhor forma, a importância de respeitarmos um aos outros, que não existe essa coisa de cor, de raça e nem religião, o que importa mesmo é o respeito, eu também participei de um projeto que foi ofertado pela secretaria de educação e pela UNILAB, “**as cores de Redenção**” esse projeto ele foi de grande importância na minha formação, com ele aprendi muita coisa, que hoje eu utilizo na minha sala de aula, foi um projeto tão bom eu me lembro, que pela primeira vez, eu vir uma princesa negra, história de uma princesa negra, eu nunca tinha visto uma princesa negra, foi um projeto que teve tudo, teve a formação do professor, teve um momento com os alunos e a culminância com todas as escolas, e o que eu aprendi nesse projeto eu ainda utilizo hoje na minha sala de aula.[sic]. (Professora Gérbera, entrevista concedida em 21 de junho de 2022) [grifo nosso].

³⁹Segundo Franco, "as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos" (2016, p. 536). Já a “prática docente é uma prática relacional, mediada por múltiplas determinações” (FRANCO, 2016, p. 540).

⁴⁰ Redenção recebeu o Selo de Educação para Igualdade Racial em trabalhos desenvolvidos pela prefeitura de Redenção em parceria com a UNILAB na região do Maciço do Baturité, entre outras. Para Redenção este selo representou o reconhecimento de todas as ações desenvolvidas através do Projeto “As Cores de Redenção”, no período de 2009-2010, no qual estiveram envolvidos escolas, professores e alunos da Rede Municipal de Ensino, além da UNILAB. O projeto “As Cores de Redenção” foi elaborado como resposta à implantação da UNILAB e o reconhecimento do poder local da importância deste projeto de educação superior para a região.

As professoras Margarida e Gérbera afirmam que a formação que tiveram sobre a lei nº 10.639/2003 foi entre os anos 2009 e 2010, através do projeto intitulado “As cores de Redenção”, em resposta à implantação da UNILAB, que rendeu ao município de Redenção o título de educação para igualdade racial. O município recebeu uma importante titulação, como já mencionado. Redenção é conhecida por muitos como o primeiro município a abolir a escravidão no Brasil. através da fala das professoras, que mencionou um projeto intitular das “cores de Redenção”, que em 2013, tornou-se o projeto “Rosa da Liberdade”. Oliveira mencionou em sua obra que somente 18 escolas foram contempladas com esse projeto,[...] “O Rosal Da Liberdade é conhecido por muita gente”. O projeto é presente em 18 escolas de Redenção” (Oliveira, 2014, p.32)

Projeto “Rosal Da Liberdade” começou com outro nome, antes chamado de: “As Cores De Redenção”, e agora de cara nova com o “Rosal Da Liberdade”. Mudou de gestão assim mudando tudo, com uma cara nova também o projeto “Rosal da Liberdade” está com outro olhar, mas o conteúdo em si continua o mesmo (Oliveira, 2014, p. 21).

Como pode ser visto no trecho acima, o projeto “Rosal da Liberdade”, citado por Oliveira, não foi mencionado pelas entrevistadas, porque ele abrangeu as escolas que oferecem os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º), “[...] Projeto Rosal da Liberdade - Diversidade e Cidadania na Escola / Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08, abrangendo as escolas que oferecem o ensino fundamental (6º aos 9º anos) no Município de Redenção” (LOPES, 2016, p.22).

Quanto à resposta da professora Pluméria para a questão, esta afirmou que:

Tenho relação com essa temática, que hoje é muito importante no currículo didático dos alunos ou até mesmo porque cada dia se acrescenta novidade, com isso a formação está bem alinhada com o contexto, a gente precisa sempre estar se adaptando, **eu tenho formação voltada com essa temática**, que foram promovidos por outros municípios, mas aqui eles visam muito letramento, a questão do português e da matemática, infelizmente nessa temática tem sido insuficiente [sic].
(Professora Pluméria⁴¹, entrevista concedida em 28 de junho de 2022).

No registro feito pela professora Pluméria, observamos que esta conheceu a temática através de formações que participou em outro município no qual atualmente trabalha. Destaca que nessas formações deu-se muita ênfase às questões relacionadas ao ensino da Matemática e Língua Portuguesa.

A professora Cravo nos disse que está cursando história na UNILAB e foi através do curso que ela passou a conhecer a temática do racismo, pois os professores do curso têm

⁴¹ A professora Pluméria, em 2022, tem 10 anos de docência. Ela começou a trabalhar 2012, logo ela não participou do projeto as cores de Redenção que iniciou 2009 e encerrou 2010.

sensibilidade com o tema e assumem o debate em sala de aula sobre o combate ao racismo. A professora Cravo afirma que: “com os professores afrodescendente que veio de fora”.

Onde eu vi, essa prática docente, em relação a essa diversidade cultural, eu mesmo só comecei a ver na UNILAB, na faculdade, **com os professores afrodescendente que vieram de fora**, que o município mesmo, ele deixa muito a desejar com relação a essa diversidade cultural, a gente não fala, a população em si tenha vergonha sei lá, não sei sobre essa diversidade de raça [sic].

(Professora Cravo, entrevista concedida em 13 de junho de 2022) [grifo nosso].

Sobre essa questão da invisibilidade negra em Redenção, o autor Marques explica que no processo abolicionista no Ceará promoveu-se “certa invisibilidade no negro na história do Ceará, o que tem sido desvelado por diversas pesquisas surgidas nos últimos anos” (2013, p. 363). “[...]Ao longo dos anos, construiu-se, assim, o discurso de que o Ceará não tem negros e que a cultura cearense pouco (ou nada) teria de raízes africanas” (MARQUES, 2013, p. 348). O que nós colocamos diante de uma grande contradição da história oficial, que coloca no Ceará e sua história o pioneirismo na abolição da escravatura. Ao negar a existência dos negros nos territórios do Estado do Ceará, parece-nos que os libertos não eram homens e mulheres trazidos do continente africano para serem escravizados aqui. Talvez, por isso, na narrativa local, temos sempre a negação da presença do negro; por exemplo, em Redenção, os negros são sempre os de fora, agora são os alunos africanos que têm vindo estudar na UNILAB. O que isso reforça, de forma direta, o racismo na região.

A partir das falas das professoras entrevistadas, observa-se que no município de Redenção há certa ausência de formação docente voltada para as leis supracitadas, como já afirmamos anteriormente, que mencione a obrigatoriedade do ensino das culturas afro-brasileira e indígena. Em nossa análise, a ausência da formação docente voltada para a DCNERE não é uma simples *ausência*, mas sim uma *ausência* que nasce do discurso ideológico de que não existem negros no Ceará, logo não existem negros em Redenção.

Nesse sentido, temos que novamente destacar a necessidade da Secretaria de Educação do Município de Redenção assumir um compromisso com formação continuada de professores com foco na implementação e fortalecimento dos princípios norteadores das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares.

Para a efetivação dos mecanismos de implementação da educação das relações étnico-raciais é necessário a formação continuada de docentes que não foram apresentados através de conteúdos e também a mudança no currículo da licenciatura para garantir na formação dos novos profissionais a formação adequada ao novo momento histórico (Negreiros, 2017; p. 141).

Para além da formação continuada de professores, para que, de fato, haja a implementação do ensino das relações étnico-raciais, é necessário também uma profunda mudança nos currículos e projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, ou seja, nas instituições formadoras de professores no contexto atual da nova BNC-Formação⁴². Estes devem assumir a responsabilidade de implementar em seus projetos pedagógicas a legislação existente, a fim de que os profissionais formados nessas instituições, quando forem exercer a docência, já tenham essa formação específica que lhes foi proporcionada nos cursos de formação inicial⁴³. Isso é uma ação importante para a efetivação das leis de combate ao racismo e ao preconceito. Nisto as instituições formadoras de professores precisam se adequar às leis e assumir um compromisso com a formação docente antirracista.

A ser questionada sobre a sua formação inicial, a professora Orquídea falou da importância da sua formação inicial contribuir para sua prática docente na sala de aula, porém, ao longo de sua entrevista, não citou se no seu curso de licenciatura em pedagogia teve acesso a conteúdos relacionados à história e cultura Afro-Brasileira e Africana e/ou indígena.

A minha formação inicial, ela contribuiu, e contribui ainda hoje, na minha prática em sala de aula, com relações aos valores que temos, que estar sendo disseminado em sala de aula e bem como também a formação humana desses educandos, que esperam, e que buscam, uma formação mais responsável, mais democrática, e com isso estou sempre nesse aprender construir junto, o processo de ensino e de aprendizagem [sic].

(Professora Orquídea, entrevista concedida em 10 de junho 2022) [grifo nosso].

A professora Rosa, que também é licenciada em pedagogia, disse-nos que não conheceu muito sobre a cultura da África no seu processo de formação inicial no curso de pedagogia, mas destacou que buscou uma segunda licenciatura em história, para fazer esse aprofundamento de estudos. Ainda, destacou que sempre nas suas aulas trabalha com textos que abordam a história dos afrodescendentes e indígenas.

Contribuiu e está contribuindo, porque todo o processo, por mais que em alguns cursos, **que eu realizei não foi trabalhado a cultura africana**, mas quando nós estamos em um processo em sala de aula, realizando o nosso trabalho, nós sentimos essa necessidade, de ter esse conhecimento, todo esse conhecimento que necessitamos, eu fui buscar a minha segunda graduação em história, eu fiz história para conhecer, para ter essa formação, para passar para os meus alunos. Eu gosto de conhecer, por exemplo eu tenho curso em gestão escolar, mas o meu foco é a sala de aula, eu gosto de dar aula e eu gosto de repassar para os meus alunos, algo mais consistente, eu tento, sempre trazer texto relacionado com a com a nossa história afrodescendente e indígena, para que eles possam conhecer a sua própria história. [sic].

(Professora Rosa, entrevista concedida em 9 de junho de 2022) [grifo nosso].

⁴² RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

⁴³ Referimo-nos aos cursos de licenciaturas.

Mais uma vez, as professoras falam da importância da formação e das contribuições dessas para uma prática mais democrática, com práticas que respeitem as múltiplas diversidades existentes no ambiente escolar, a fim de fomentar os valores de respeito às diferenças. Para melhor trabalhar a questão do racismo e do preconceito aos afrodescendentes e indígenas, a professora Rosa buscou uma graduação em História e essa formação possibilitou-lhe repassar para os seus alunos o que aprendeu, para que eles venham a conhecer a sua história. A sua formação em História possibilitou a ela uma melhor compreensão da cultura afrodescendente e indígena.

É importante que instituição de ensino superior ofereça um programa de apoio e acompanhamento ao professor iniciante na universidade que inclui a formação continuada estabelecendo assim uma possibilidade para o desenvolvimento profissional, onde a universidade se torne lugar de aprendizagem da docência. (Deus e Penna, 2011, p. 76).

Na citação acima, podemos perceber a importância da instituição de ensino superior complementarem seus programas de formação de docentes para que o professor não se veja obrigado a cursar uma segunda graduação, como, por exemplo, foi o caso da professora Rosa, que cursou a licenciatura em História, como segunda licenciatura, com o objetivo de adquirir uma formação sobre as culturas afro-brasileira e indígena.

É neste sentido que afirmamos que para os professores que saíram da universidade e que atuam nas instituições de educação básica e não tiveram a oportunidade de aprendizagens acerca das questões étnico-raciais, faz-se necessário que haja projetos de formação continuada como estratégia formativa de combate à prática do racismo em nossa sociedade.

Sempre fomos orientados, quando recebemos criança na sala, em **fazermos um momento de conscientização, que somos todos seres humanos, que hoje não existe cores e raça, somos todos seres humanos**. que devemos respeitar como tal, inclusive incluindo todos em todas as atividades, em todos os momentos, porque existe muito receio na escola, temos o Dia das Mães e alguns alunos não querem participar, e depende muito do professor, para que ele participa e principalmente quando falamos das culturas africanas, **temos resistência por parte das famílias, muitas vezes resistência vem de casa (do aluno)**. eu cursei psicopedagogia, e assim professor. Uma outra coisa que me incomoda muito, eu busquei a psicopedagogia por uma necessidade que eu tive, por causa da demanda de problemas causado quando iniciou a inclusão de pessoas com deficiências, se colocava a criança de qualquer jeito, e nós não estarmos preparados para atender, foi algo que me incomodou demais, era assim colocava a criança na sala de aula, e eu via que as crianças necessitava desenvolver atividades, muitas vezes as crianças vinham com TDH, mas tem criança que vem com muitos problemas, diversos, isso me incomodou, então resolvi fazer minha pós-graduação em psicopedagogia, para que eu possa ter uma melhor compreensão e ajudar meus alunos [sic].

(Professora Girassol entrevista concedida em 9 de junho de 2022) [grifo nosso].

Na minha graduação, eu não ouvi falar das leis, mas ela contribuiu, foi de grande importância, pois a mesma me ensinou a que nós devemos **respeitar as diferenças**,

eu não me lembro de ter recebido formação sobre as leis diretamente, mais nós sentimos muita falta dessa formação, não sou dessa, mas também outras formações, por exemplo: o de como receber nossos alunos com TDH e outros problemas mais graves, nas nossas salas são jogados os alunos especiais de qualquer forma, então durante a minha pós em psicopedagogia, ela trabalhava muito essa questão de respeitar as diferenças [sic].

(Professora Tulipa, entrevista concedida em 21 de junho 202) [grifo nosso].

Ao falar sobre a formação de professores em seus contextos escolares, as professoras entrevistadas destacam a ausência de formação continuada para trabalhar com alunos neurodivergentes, que são o público-alvo da educação especial, apesar de que no quadro apresentado, no tocante à formação das professoras, termos identificado que a maioria das nossas entrevistadas possui formação em psicopedagogia, e que essa formação as auxilia no trabalho com os alunos PcD's. As professoras apontam a necessidade de haver maior investimento nessa formação dentro da educação especial, na perspectiva de uma educação inclusiva.

Novamente encontramos o discurso da “igualdade entre nós”. A professora Girassol disse: “somos todos seres humanos que hoje não existe cores e raça somos todos seres humanos”, porém não podemos esquecer que a sociedade brasileira é construída a partir diversas culturas, diferentes identidades culturais, logo, dizer que não existe cor, que não existe raça, é uma forma, mesmo que inconscientemente, de reforçar o mito da democracia racial, como já dito anteriormente. A manutenção do mito da democracia racial torna difícil o trabalho de reconhecimento das identidades da população negra, indígenas e a conscientização de que essas populações são vítimas do racismo estrutural e institucional, inclusive dentro da escola.

A “invisibilidade” do processo de discriminação racial reaviva o mito da democracia racial brasileira, impedindo uma discussão séria, franca e profunda sobre as relações raciais brasileiras e, mais do que isso, inibe a implementação de políticas públicas específicas para os negros. Aliás, a negação da existência dos negros ou, se se quiser, a sua desumanização, é da essência do racismo (Santos, 2007, p.16)

Santos afirma que o discurso recorrente de que “*somos todos iguais*” impede a discussão do mito da democracia racial e das relações étnico-raciais, impedindo a desconstrução desse mito da democracia racial e tornando o processo de implementação das políticas públicas para a população negra indígena algo quase incansável.

Destacamos também, na entrevista da professora Girassol, o preconceito à religião de matriz africana que os alunos trazem, inculcado desde o nascimento, para a sala de aula, que, em certa medida, tem sido reforçado nas diversas instituições escolares. Nesse sentido, podemos compreender que:

[a] dinâmica brasileira das relações raciais materializa, em toda sociedade, uma lógica de segregação amparada em preconceitos e estereótipos raciais disseminados e fortalecidos pelas mais diversas instituições sociais entre elas a escola, a igreja e os meios de comunicação e a família, em especial (Cavalleira, 2005, p. 67).

Quando a professora Girassol fala que a resistência, muitas vezes, vem de casa, ela evidência, assim como o autor, que as instituições, incluindo a família, contribuem para essa segregação que acontece na sociedade, e esses preconceitos e o racismo se materializam de forma quase “natural”, porque faz parte da construção social do discurso do colonizador, que separa e inferioriza um grupo social, nesse caso os negros. Essa formação que tanto falamos é exatamente para viabilizar a desconstrução dos preconceitos sociais e combater o racismo, com o objetivo de eliminá-lo da sociedade. Em nossa análise, a escola é esse espaço propício para se disseminar, elaborar, construir e difundir uma educação antirracista.

Evidenciamos a perspectiva antirracista da lei nº 10.639 de 2003 que trouxe a obrigatoriedade do ensino da história cultural afro-brasileira. Porém, para que uma formação escolar com perspectiva de combate ao racismo seja implementada, é fundamental discutir as condições de preparação e atuação dos professores considerando a docência como aspecto central para a promoção das condições não discriminatória na escola. (Lima e Santos, 2009, p. 265).

O trecho acima reforça e dá base para o que já foi dito anteriormente, que é necessário preparar o professor para combater o racismo. Para que os professores, mesmo inconscientemente, não reproduzam posturas preconceituosas, é preciso uma formação que possibilite a compreensão do racismo e as formas para combatê-lo, além da necessidade permanente da construção de uma proposta educativa que envolvam toda a escola e comunidade (família) em um projeto de educação antirracista.

4.1.5 A formação de professores: problematização das relações étnico-raciais, a partir da legislação educacional vigente, na Escola Doutor Edmilson Barros de Oliveira e Escola Sebastião José Bezerra

A percepção ocorrida no processo de observação *in loco* nos permite afirmar que as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 precisam de muitas estratégias para serem cumpridas e implementadas nas escolas pesquisadas. Entretanto, vale destacar que, apesar das dificuldades de aplicar esses dispositivos legais – que prevê a valorização das culturas afro-brasileira e indígena – para sua implementação, de fato, é preciso a mobilização da classe docente e da

sociedade, haja vista que a formação docente para a implementação das leis tem se dada principalmente por iniciativa própria de cada professora.

Em virtude dessa observação, no decorrer da pesquisa, perguntamos às professoras: “Quais formações, cursos, oficinas e/ou palestra a escola têm realizado para que os professores discutam as relações étnico-raciais ou as leis nº 10.639/2003 e a de nº 11.645/2008? Nos trechos das falas das professoras, podemos observar a fragilidade que persiste na formação docente.

Referente a questão sobre: as palestras, os cursos e oficinas, percebemos que é mais **trabalhado na semana da consciência Negra, em novembro dia 20**, que é o trabalho que foca mais esse contexto, faz reflexões do combate ao racismo, das leis étnico-raciais, mas quem trabalha mais com essas questões, como já foi colocado, são os professores da área humanas, eles que trabalham com isso. [sic].
(Professora Tulipa, entrevista concedida em 21 de junho 2022) [grifo nosso].

Nós temos, o livro MAIS PAIC ele vem para a escola, porém nós não temos formações, como você disse, cursos, formações, oficinas, nós não temos. Nós temos uma formação que envolve a língua portuguesa e matemática, o foco é sempre português e matemática, porque há cobrança, por resultado. O resultado para escola, o resultado no geral, foca mais a língua portuguesa e matemática, no início do semestre teve um encontro, e nos informaram íamos trabalhar o MAIS PAIC, que ao trabalharmos o livro íamos trabalhar as narrativas indígenas, não teve nenhuma formação, aquela formação, aquele aprofundamento como realmente nós precisamos certo, então o livro o MAIS PAIC, ele é voltado para as narrativas indígenas vem trabalhando as lendas indígenas, personagens indígenas, toda cultura indígena [sic].
(Professora Rosa, entrevista concedido em 9 de junho de 2022)

Não, não tem. Eu não vou mentir, mas nos nossos encontros de planejamento que é mensal, nós debatemos, nós expomos nossas vivências, a questão dessa etnia, a questão do bullying, nós temos uma conversa, não é uma formação, conversamos. Nós traçamos metas, buscamos soluções, buscamos estratégia para resolver esses acontecimentos, para amenizarmos, porque querendo ou não, nós temos visto aumentar muito o bullying, a questão é, as crianças devido à pandemia, elas estão muito inseguras de si, digamos assim as emoções dela, então no nosso planejamento, **a gente compartilha essas vivências, que vivenciamos no nosso dia a dia, então buscamos estratégia para selecionarmos esses problemas**, causados pelos bullying. Mas formação assim não temos, que a escola oferte não. [sic].
(Professora Pluméria entrevista concedida em 28 de junho de 2022) [grifo nosso].

Podemos perceber, através das falas das professoras, a ausência de uma formação voltada para trabalhar com as culturas afro-brasileira e indígena. As entrevistadas afirmam não haver formações, cursos ou palestras voltadas para os temas propostos nas leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Destacaram que houve um encontro onde elas compartilharam suas vivências e suas experiências⁴⁴, porém, não houve aprofundamento da temática proposta pelas leis supracitadas.

Durante esse encontro relatado, compartilharam as diversas experiências, inclusive a professora Rosa cita o livro MAIS PAIC, que é um livro de português que traz as narrativas

⁴⁴ A professora Pluméria, em sua fala, destacou o aumento do *bullying* e da insegurança entre os alunos no pós-pandemia.

indígenas. E, mesmo que nesse ano tenha trazido as narrativas indígenas, esse material didático não veio acompanhado de formações necessárias para que pudessem ter o domínio teórico e metodológico para o uso adequado do material proposto.

Desta forma, temos que reconhecer que o racismo é fruto de “longo e demorado processo de transformação de nossas estruturas mentais herdadas do mito da democracia racial é conseqüentemente dos mecanismos racistas que sutil e consciente ou inconscientemente marcada pela nossa própria educação e formação” (Munanga, 2005, p. 17).

Munanga destaca que esse processo de transformação na formação dos educadores é algo longo e demorado, além disso, ainda está impregnado na formação docente atual o mito da democracia racial e as conseqüências trazidas por esse conjunto de elementos do discurso⁴⁵ oficial e hegemônico que fazem com que nossa reação seja de imparcialidade e silenciamento diante do racismo. Esse discurso é reproduzido de forma sutil, de modo consciente ou inconscientemente, e vai sendo incorporado pelo inconsciente coletivo de toda uma sociedade.

As professoras entrevistadas falaram da importância dos momentos de troca de experiências e do debate entre os educadores sobre racismo e preconceitos. É nesses momentos de diálogo que precisamos mostrar como o racismo é um problema da nossa sociedade, através dessas discussões podemos criar mecanismo de compreensão do racismo e pensar estratégias de como combatê-lo na realidade escolar, partindo da sala de aula e da reconfiguração das práticas docentes e pedagógicas atuais.

Não, a gente não vê nada na escola, essa parte que fala dessa formação, nós não temos formação com relação a esses temas por parte da escola, nem a secretaria de educação do município oferece essas formações [...] Assim ano passado foi um ano atípico, um ano em que nós estávamos tendo formações online, esse ano a gente tá presencial, **já passou o dia do índio**, nós não tivemos formação em relação a esse tema, o que a nós fizemos foi na sala de aula mesmo, porque vem um cronograma, tipo, só as datas comemorativas, mas a formação mesmo não [sic].

(Professora Cravo, entrevista concedida em 13 de junho 2022) [grifo nosso].

Assim eu não me lembro, da escola ter realizado formação direcionado para o professor, mais assim o que nós temos são movimentos, no dia da consciência Negra, não são formações, às vezes as pessoas até me chamam de chata, porque eu fico sempre cobrando as coisas, e assim por exemplo: o **dia do índio já passou e a nós não tivemos nada**, só os professores falaram alguma coisa em sala de aula, mas não teve comemoração, passou despercebido pela coordenação escolar, o que tem mensalmente, para os professores é uma formação, para nós compartilhar nossas vivências e nossas experiências [sic].

(Professora Gerbera, entrevista concedida em 21 de junho 2022) [grifo nosso].

Formação, curso, oficina, palestra a escola não tem realizado, mas assim o que a gente tem são movimentos, o **movimento da semana da consciência Negra**, mas assim em sala de aula, na minha turma de quinto ano eu sempre trabalho com eles, faço reflexão sobre as questões religiosa, as questões dos valores, as questões do bullying e do

⁴⁵ Conceito de discurso foucaultiano.

racismo, a gente muitas vezes presencia caso de alunos dizendo para outro: tu é burro ,tu é burro mesmo, porque tu não sabe matemática, não sabe ler você é burro, a gente enquanto educador, nós presenciamos essas falas, e nós precisamos estar sempre refletindo, debatendo, mostrando que dentro desse preconceito existe um conceito, **existe uma maneira mais clara e correta de falar sobre bullying, o racismo, a gente busca sempre refletir nas aulas, no ensino da religião, trazer sempre estes valores ser respeitado, ao mesmo tempo ser valorizado** [sic].

(Professora Orquídea, entrevista concedida em 10 de junho de 2022) [grifo nosso].

Durante a entrevista, as professoras falaram do não registro ou desenvolvimento de atividades comemorativas de alusão ao dia do índio. Apesar da data já ter passado, não existe nada que impeça que as escolas ou as professoras realizem atividades que promovam a discussão sobre a cultura indígena. Lembrando que no Ceará existem 15 etnias⁴⁶, segundo informação da Federação dos Povos e Organizações Indígenas no Ceará (Fepoince)⁴⁷. Desde o ano de 1994, os povos indígenas do Ceará realizam suas assembleias estaduais, como forma de resistência e para o fortalecimento dos seus espaços de luta e espiritualidade (Ratts, 1998).

Logo, tratar a questão do dia 19 de abril do índio e o dia 20 de novembro, dia da consciência negra, requer um conhecimento histórico de como essas datas são marcadas por lutas da população negra e indígena, não é apenas mais um registro no calendário escolar, mas sim, um processo de reconhecimento e rememoração do papel fundamental dessas populações para a sociedade brasileira, e como a história desse país foi marcada pela profunda crueldade contra essas populações, rememorar, nesse caso, deve significar a retomada do lugar do esquecimento dos fatos históricos e dar luz a esses eventos que na história oficial não são contadas, são silenciadas (Pollak,1989).

A despeito da importante doutrinação ideológica, essas lembranças durante tanto tempo confinadas ao silêncio e transmitidas de uma geração a outra oralmente, e não através de publicações, permanecem vivas. O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo, ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amigos, esperando a hora da

⁴⁶ Apresenta-se aqui as quinze etnias cearenses e suas respectivas cidades: Anacé (Caucaia e São Gonçalo do Amarante), Gavião (Monsenhor Tabosa), Jenipapo-Kanindé (Aquiraz), Kalabaça (Crateús e Poranga), Kanindé (Aratuba e Canindé), Karão Jaguaribara (Aratuba), Kariri (Crateús), Pitaguary (Maracanaú e Pacatuba), Potiguara (Boa Viagem, Crateús, Monsenhor Tabosa, Novo Oriente, Tamboril), Tabajara (Crateús, Ipuéiras, Monsenhor Tabosa, Poranga, Tamboril, Quiteiranopoles), Tapeba (Caucaia), Tapuia-Kariri (Carnaubal e São Benedito), Tremembé (Acará, Itapipoca e Itarema), Tubiba-Tapuia (Boa Viagem e Monsenhor Tabosa) e Tupinambá (Crateús). Também temos no estado do Ceará outros povos⁷ em luta de retomada⁸ étnicas, que não se encontram ainda estruturados nas organizações anteriormente citadas, estando em contato direto com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). São os seguintes: Cariri (Crato), Kariri (Lavras da Mangabeira), Payacú (Beberibe), Quixará Tapuia (Quixeramobim), Kariri Quixelô (Iguatu). Há ainda povos que se constituem de núcleos familiares, como: Guanacé (Tejuçuoca), Juká (Parambú e outras cidades), Kariri (núcleos familiares no contexto urbano e Rural no Cariri), Kariú Kariri (núcleos familiares na zona urbana e rural de várias cidades do Ceará), Tokariju (Serra da Ibiapaba) e Xocó (Milagres). Do etnocídio à etnogênese: os atuais povos originários do Ceará (LIMA NETO, e NUNES, 2021p. 10).

⁴⁷ Informações obtidas no site: <https://www.fepoince.org/post/a-hist%C3%B3ria-das-assembleias-estaduais-dos-povos-ind%C3%ADgenas-do-cear%C3%A1-desenrolando-as-correntes>

verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas. Embora na maioria das vezes esteja ligada a fenômenos de dominação, a clivagem entre memória oficial e dominante e memórias subterrâneas, assim como a significação do silêncio sobre o passado, não remete forçosamente à oposição entre Estado dominador e sociedade civil. Encontramos com mais frequência esse problema nas relações entre grupos minoritários e sociedade englobante (Pollak, 1989, p.03).

Assim, a educação acerca das relações étnico-raciais nas instituições de educação básica deve tratar essas datas com foco de uma releitura da história oficial, contada de geração em geração, contextualizando o protagonismo negro e indígena na luta por liberdade e garantia de direitos, para que não se perca na memória coletiva, quem são e pelo que lutam, e isso precisa ser incorporado nas escolas de forma contínua, permanente, plural, dialógica e inclusiva.

Segundo Negreiros, a educação das relações étnico-raciais é também identificar e combater a discriminação racial no ambiente escolar. “Entende-se que a formação docente é um dos principais eixos de ações para a educação com relações étnico-raciais” (2017, p.4). Para autora, há uma necessidade de capacitar os educadores em uma perspectiva de compreensão mais abrangente das leis sobre a educação étnico-racial, para que eles possam identificar e combater o preconceito e a discriminação racial no ambiente escolar. Porque é na escola que se acolhem as diferenças e particularidades dos sujeitos em toda sua singularidade humana.

Assim, se a escola é, não poucas vezes, um espaço propício para a reprodução do racismo e outros preconceitos, ela também pode se tornar um lugar propício para combater o racismo e outros preconceitos. Entretanto, para que essa segunda opção se efetive, fazem-se necessárias ações formativas que possibilitem aos profissionais da educação uma qualificação específica para conhecer as desigualdades sociais e para que tenham consciência de classe, para que possam tornar a escola uma escola antirracista.

Na entrevista abaixo, encontramos o registro da professora Orquídea sobre a possibilidade de acesso aos conhecimentos históricos socialmente produzidos por meio de projetos, cartilhas e outros materiais didáticos.

Eu sugeria a criação de um projeto, uma cartilha que ofereça esse debate mais interativo e mais inflexível, a respeito dessa concepção do racismo, eu penso assim, quando acontece um ato racismo, você não tem esse conceito do que é o racismo. por exemplo eu não posso dizer que a história da África é de uma forma se eu nunca morei lá ou nunca estudei sobre a história da África, de repente você se encontra como um africano, que ele é descendente de lá, a história que ele traz para você é diferente do que a sua concepção, então quando há esse diálogo, essa troca de experiência, troca de saberes fica mais fácil **de se aceitar**, e fica mais fácil de trabalhar sobre o racismo, tanto na sala de aula quanto na sociedade, esse é o meu pensamento criar uma cartilha, e assim essa cartilha não pode estar sufocada na sala de aula, mas ela tem que ser trabalhada com toda a escola e a comunidade, que possa haver parceria do porteiro, auxiliar de serviços gerais, secretarias e os professores. Entra outro tipo de inclusão, a questão da pessoa com deficiência, alunos com dificuldade educacional é outros grupos que precisam ser incluídos, eu acredito que vai ser um trabalho bem mais prazeroso, um trabalho bem mais consciente do seu valor e do seu papel [sic].

(Professora Orquídea, entrevista concedida em 10 de junho de 2022) [grifo nosso].

A professora Orquídea refere-se à criação de uma cartilha que ofereça um debate reflexivo, uma cartilha que leve em conta a concepção de racismo. Porque o racismo pode acontecer em qualquer espaço da escola e fora dela; porém, precisaríamos que essa cartilha não ficasse apenas sendo usada na sala de aula, mas que ela servisse como material paradidático, para todo o corpo escolar, do porteiro aos professores. Sugere-se ainda que nesta cartilha também seja problematizado e trabalhado o tema da inclusão escolar. Então, essa cartilha seria distribuída para todo o corpo escolar e sociedade, em especial, para a família.

Retomando a questão das formações continuadas na escola ou na rede de ensino municipal de Redenção, no que se refere à oferta de cursos, palestras, oficinas e outras atividades de caráter formativo, a professora Girassol explica que:

Temos nossas formações mensais, a formação que nós temos mensalmente, é apenas de português e matemática, principalmente português, que é a leitura e a escrita do aluno, que é a grande preocupação do PAE, que é uma preocupação para medir o nível de leitura e entendimento dos alunos, na verdade é uma preocupação que vai chegar agora em agosto, porque as provas vem para novembro e o aluno tem que responder uma prova se se sair bem, porque é medita o nível do município através dessa avaliação então o aluno é treinado a ler e escrever na verdade, o aprendizado é muito pouco, eu morro de falar(já falou muito), às vezes eu me sinto um pouco perdida aqui, eles têm que começar a trabalhar lá no primeiro ano, todas as disciplinas porque se o aluno está lendo a história, a geografia ele vai ser melhor no português, mas não sou ouvida, essa é uma preocupação que tem que vir lá do mês de fevereiro, começou as aulas eu pego meus alunos e faço uma sondagem de aprendizagem dos meus alunos, e ali em cima daquilo eu **tenho que focar**, a nossa educação ela vive de remendo, parece que eles gostam de retalhos, você vai só botando retalho, tapando buraco isso me deixa extremamente triste, porque você está com seu aluno na sua sala, você como professora sabe a necessidade de dificuldade do seu aluno, e **você não tem essa autonomia** [sic].

(Professora Girassol, entrevista concedida em 9 de junho de 2022) [grifo nosso].

Como eu já falei, a escola quer é muito resultado, nós estamos reiniciando, após um ano pandêmico, a gente pouco tem visto essa questão na escola, pouco se fala desse assunto, só se acontecer algo muito grave, caso muito grave, que a escola tem que fazer uma palestra. Realizar uma palestra tipo chamar alguém que entenda bastante do assunto, a gente já teve palestra sobre esse assunto, com alguns alunos justamente da UNILAB, mas assim agora com a pandemia estreitou (quer dizer, que reduziu mais, as entidade referente a lei) os laços mesmo com relação a essas leis, porque gora nos só queremos, e eu espero que você entenda, nós só queremos reverter esse **quadro desastroso**, que está na nossa educação, estamos focado no momento na leitura, escrita e interpretação, tentar fazer com que o aluno leia, não que estejamos deixando essa questão de lado, mas quando acontecendo alguma, nós tentamos falar o assunto de maneira mais claros possível, para que eles possam compreender essa situação. A escola não tem promovido a palestra, formação, eu não vou mentir para a senhora, porque a escola não tem, principalmente nesses últimos ano [sic].

(Professora Margarida, entrevista concedida em 22 de junho de 2022) [grifo nosso].

As duas professoras entrevistadas falam aqui da sobrecarga de conteúdos escolares que devem ser trabalhados durante o ano letivo, isso levando em conta apenas as disciplinas de

matemática e de português. Destacam que a Secretaria de Educação, na tentativa de reverter um “certo caos” na educação escolar causado pela pandemia, tem-se preocupado em fazer com que o aluno aprenda a ler, escrever, interpretar e fazer cálculos. A pandemia trouxe um caos a todos os setores da sociedade, porém, para as zonas rurais e periferias da cidade, foi devastadora.

“[...] Se nos centros urbanos o problema ganha os contornos de um pandemônio, nos rincões, zonas rurais e periferias brasileiras, o cenário é devastador. Fato é que a inépcia de políticas públicas, longe de atenuarem o cenário aflitivo, expõe a ausência de medidas efetivas para debelar não só a disseminação viral, mas também as distâncias entre as pessoas que têm condições efetivas de permanência e acesso à educação e aquelas que são excluídas do processo, seja pela falta dos meios e estruturas materiais, seja pela impossibilidade de dispor de tempo e espaço adequados para o que lhes é demandado” (Reis, 2021, p. 03).

A professora Pluméria, em um dos trechos de sua entrevista, falou sobre o período da pandemia: “As crianças, devido à pandemia, elas estão muito inseguras de si, digamos assim as emoções dela”. A professora registrou que os alunos estavam inseguros, e identificou que, após o retorno às aulas, havia uma fragilidade emocional neles.

A pandemia expôs mais a desigual e vulnerabilidade de uma significativa parte da população brasileira.

A discussão acerca da educação em contexto de pandemia não pode ignorar esse cenário de profundas desigualdades socioeconômicas e raciais, tampouco a cultura de privilégios que beneficia alguns grupos e impede que transformações estruturais, coletivas e democráticas, revertam a lógica de desumanização e de (des.) vantagens em curso no país (Reis, 2021, p.4)

No contexto pandêmico, vários estudos apontam a existência de um quadro agudo de sofrimentos relacionados à pandemia (Gomes et al., 2021). Conseqüentemente, houve um aumento significativo na desigualdade socioeconômica do país. Esse panorama ressaltou ainda mais a cultura do privilégio, uma vez que certos grupos privilegiados puderam desfrutar do conforto de suas casas enquanto acompanhavam as aulas, devido a suas condições objetivas e subjetivas favoráveis. Já a população negra, indígena e outras populações vulneráveis, não gozaram destes privilégios, pois foram desprovidos das condições objetivas para acompanhar as aulas remotas, não tinha internet e nem espaços adequados em suas residências para acompanhar as aulas síncronas. Além disso, as condições econômicas desses grupos sociais foram agravadas pela pandemia, o que levou muitos os alunos a abandonarem a escola e a universidade (OLIVEIRA et al., 2021).

A pandemia ocasionada pelo vírus da COVID-19 (SARS-CoV-2) obrigou a todos ao isolamento social, como uma das medidas para conter a propagação do vírus e para salvar vidas. Esse processo de controle em saúde coletiva atingiu em cheio a escola, professores, alunos e

as formas mais tradicionais e cotidianas de ensinar e aprender. Assim, o distanciamento social gerado pelo vírus da COVID-19 afetou diretamente nossas relações sociais, profissionais e pessoais dentro e fora da escola (Oliveira et. al, 2021).

Segundo Oliveira (et al., 2021), alguns desafios da época da pandemia se relacionaram com a diminuição de recursos públicos, instabilidade institucional, falta de infraestrutura adequada para a promoção do acesso às tecnologias com garantia de segurança por conta do contágio do vírus SARS-Cov-2, ausência de recursos tecnológicos e acesso à internet de qualidade na região do Maciço do Baturité, entre outras questões que atingiram diretamente professores e alunos.

O processo de ensinar e aprender reserva em si uma complexidade. Em todos os autores citados encontramos um ponto em comum que se refere à “defesa da autonomia docente, de alguém que toma decisões conscientes nos processos de ensino e de aprendizagem” (Feitosa e Dias, 2017, p 14).

A professora Girassol apresentou a seguinte reflexão: “neste processo educativo, o aluno é treinado para escrever e o aprendizado deste aluno acaba sendo é muito pouco”. Ou seja, o foco nos conteúdos esvazia uma formação mais ampla e com qualidade para os alunos e retira do professor autonomia para definir quais conteúdos e metodologias são mais adequadas àquela turma ou série. Ela destaca que atua nas turmas de quinto ano, e que sente a necessidade de trabalhar todas as disciplinas de forma mais interdisciplinar e contextualizada. No olhar de Munanga:

[...] não faz sentido que a escola uma instituição que trabalha com os delicados processos de formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando ênfase desproporcional à inquisição de saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidade, emoções, representações. Dessa forma, entendendo o processo educacional de maneira ampla e profunda podemos avançar o nosso papel como educadores/ as e realizar um trabalho competente em relação à diversidade étnico-racial (Munanga, 2005, p. 154).

O autor explicita que, para além dos conteúdos escolares formais, as escolas necessitam de uma formação humana mais ampla, para não se constituírem apenas como espaço da (re)produção social de um conhecimento intelectual, que na maioria das vezes vem orientado por uma concepção eurocêntrica dos saberes históricos.

Munanga defende uma escola que tenha no centro do seu projeto educativo a formação humana, pautada nas diferenças, e nós, enquanto formadores, precisamos trabalhar a educação como um todo de forma profunda. Neste sentido, quando falamos de educação para as relações

étnico-raciais, estamos falando de um educador comprometido com uma educação humanizadora e antirracista, estamos falando de um educador que leve em consideração as diferenças de seus alunos, objetivando a garantia da qualidade do processo de ensino e aprendizagem destes.

Também queremos destacar a falta de investimento na formação dos profissionais da educação, e a insistência da perpetuação das posturas de naturalização das ações e discursos racistas e preconceituosos que se espalham no tecido social. Esta postura faz com que assuntos relacionados à formação docente com base nos princípios das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 sejam invisibilizados na escola.

Munanga nos fala ainda que muitos professores não sabem lançar mão de situações concretas para combater o racismo no espaço escolar e esse professor acaba:

na maioria dos casos, prático a política de avestruz ou de pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, e mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade ou inferioridade entre os grupos humanos, e sim, ao contrário um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral (Munanga, 2005, p. 15).

A falta de iniciativas dos próprios professores, relaciona-se, em certa medida, com a descrença na efetivação das leis vigentes para a educação das questões étnico-raciais e indígena. Importante destacar que aqui não queremos culpabilizar os professores, porém, enfatizar a falta de investimento e espaços de formação docente, permitindo que não só professor, mas todo corpo escolar, que permanece refém de velhas práticas educativas. É necessário dar visibilidade às discussões étnico-raciais, levando em consideração a incorporação das leis já existentes de combate ao racismo. Deve-se ter como o horizonte a criação de meios para que essas leis, de fato, saiam do papel e passem a ser uma realidade concreta nas escolas para uma sociedade futura, que seja mais humanizada, que respeite as diferenças independentemente de cor, religião ou gênero.

Para finalizar as questões apresentadas na pesquisa, fizemos a última pergunta do nosso roteiro de entrevista, a qual foi: “Qual seria sua sugestão para que as orientações apresentadas nas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 possam ser incorporadas na formação dos professores para que você possa ter uma atuação docente que combata o racismo?”.

O que, de fato, pedimos às professoras foram sugestões para que as orientações apresentadas nas leis nº 10.639 ,de 2003, e a nº 11.645, de 2008, possam ser efetivamente incorporadas na formação dos professores. O momento das sugestões dadas pelas professoras

se tornou um processo importante da pesquisa, foi um momento em que elas novamente falaram sobre a importância dessas leis e como a escola e o município deveriam agir para o combate ao racismo.

Para a professora Girassol,

A primeira coisa que tem que ter, é realmente uma pessoa apropriada do assunto, que o município pode tomar consciência que isso é algo a ser tratada, essa lei tem que ser tirada do papel, tem que ser procurar professor capacitado, porque aqui a professora x não saberia como ficaria numa situação dessa, hoje em uma situação de bullying, algumas situação eu consigo contornar, mas tem situação que eu não tenho esclarecimento, nem entendimento, então a primeira que o município precisa fazer no meu entendimento, é tirar essas leis do papel, e oferecer cursos para o professor, para que o professor tenha realmente a formação, para saber como agir, dentro de uma sala aula em situação diária... Eu tenho 15 ano atuando como professora e eu nunca tive uma formação que fosse voltada para essa questão, nenhuma formação que eu me recorde [sic]. (Professora Girassol, entrevista concedida em 9 de junho de 2022).

Professora primeiramente, tinha que haver uma formação para os professores, porque muitos professores não trabalham, porque não conhece, muitos ainda não conhece, eu conheço, por que eu vivi com residência pedagógica e os meninos da UNILAB, eu tenho muita leituras literaturas, tipo: o cabelo de Lelê, que eu já trabalhei com as crianças, digamos assim, eu trabalhei, para que ele se enxergasse como eles são, para que eles (alunos) possam entender a história, a história deles, de onde eles vieram, mas primeiramente ,tinha que haver uma formação para os professores, ter um projeto, que fosse trabalhado durante todo o ano, e pudéssemos ter a culminância no final do ano, como já teve aquele projeto, “as cores de Redenção”, até porque nossa cidade é uma cidade histórica, ela foi a primeira cidade a libertar os escravos, ela tem uma história muito marcante, na sua vertente. As leis, eu acredito que principalmente o município de Redenção, era para ter as formações e projeto que fosse trabalhar um ano inteiro na escola, e que voltasse esse projeto (“as cores de Redenção”), que foi tão bom, mas que se perdeu. [sic]. (Professora Margarida, entrevista concedida em 22 de junho de 2022).

As entrevistadas falam da importância de se trabalhar a cultura afro-brasileira, da importância da formação docente contextualizada. Defendem que essa formação não pode ser momentânea, mas, sim, contínua, oferecida sistematicamente, permanentemente e horizontalmente por instituições com formadores que entendem do tema, e é justamente para essa formação que este trabalho vem apontar: que a formação inicial e continuada são pilares fundamentais para que os professores, em qualquer realidade escolar, sejam capazes de incorporar essas práticas antirracistas.

Neste sentido, Pereira afirma que essas práticas deveriam estar no currículo a partir da pré-escola.

Faz-se necessário que as escolas incorporem nos currículos a partir da pré-escola, práticas de metodologias possibilitando a construção de um sentimento de identificação que resgate a história dos negros, sua herança africana e sua importância na formação do Brasil (Pereira, 2016, p. 14).

Ainda, Pereira dá ênfase à necessidade de a escola incorporar nos seus currículos esses conhecimentos propostos na legislação, desde a pré-escola à universidade, para que as práticas

docentes antirracistas possam possibilitar a construção do reconhecimento e valorização da história das heranças africanas.

Para as entrevistadas, a formação docente deve estar na centralidade do processo educacional proposto pelo município:

Eu acho importante que tenha formações, por parte do município para o corpo escolar, como um todo, porque independente do cargo que ocupa eles presenciam, bullying racismo, preconceito, pode acontecer a qualquer momento, então todos devemos estar preparados, para saber como agir perante essas situações, como sugestão eu acredito em mais formações, oferecida pelo município, direcionada a cada escola [sic]. (Professora Tulipa, entrevista concedida em 21 de junho de 2022).

Acredito que o município deveria oferecer uma formação continuada, não só para o professor, mas para todo corpo escolar, porque não adianta eu exercer essa educação, se a escola não exercer, porque temos muito funcionário, seria interessante ofertar uma formação para toda a escola, porque o corpo escolar presencia, essas coisas não é só o professor, muitas vezes no intervalo, na hora da entrada, acontece atos racismo e preconceito, para que esse funcionário saiba como orientar essas crianças. Mas também, tem uma coisa muito importante, além da formação dos professores, o corpo escolar precisa criar mecanismo para trazer essas famílias para a escola, alguma atividade que traga a família, para a conscientização, tipo: palestra oficinas que envolva as famílias, porque na família também tem racismo. por exemplo quando falamos de religião, o candomblé a família não compreende, não compreende que é uma religião, quando a gente está na semana da consciência Negra, trabalhamos os contos africanos, a criança chega na casa falando uma coisa tão bacana, o pai fala mas você tá aprendendo isso na escola? o pai não entende que é uma religião, para os pais é algo ruim, você tá entendendo?... Na minha sugestão a gente deveria ter oficinas, eu já venho falando sobre essas oficinas faz tempo, tem tanto assunto, o bullying às vezes vem de casa, a criança às vezes por ser tratado de um forma em casa, ela (a criança) acha que aquele forma de tratar é certo, e trata os colegas da merma forma, ele acha normal, então assim eu tenho esse entendimento, que a gente precisa trazer a família, a questão da família em si é importante, porque se o professor passa com o aluno 4 horas, e ele passa 20 horas com a família e na sociedade, então precisamos trazer a família para a escola, para que no futuro tem uma sociedade mais humanizada menos racista [sic].

(Professora Pluméria entrevista em concedida em 28 de junho de 2022).

As entrevistadas falam da necessidade de incluir a família nesses processos de formação para o combate ao racismo. Porque nas suas experiências docentes identificam que muitas vezes o preconceito e o racismo vêm da família. Segundo Cavalleiro, por mais que o racismo esteja presente no cotidiano escolar, ele é forjado fora do espaço escolar. O autor afirma ainda que “embora esteja presente no cotidiano e seja percebido nas relações, entre crianças o racismo seria algo forjado fora do espaço escolar, e a responsabilidade pelos conflitos nas relações entre as crianças terem vinculadas relações familiares” (Cavalleiro, 2005, p. 74).

A família também é essencial no acompanhamento escolar dos filhos nas questões relacionadas à discriminação. Muitas vezes, quando a criança chega a comentar com a família sobre uma situação de racismo os pais dão pouca importância ou nem acreditam, isso acaba gerando um mal-estar na criança. A família precisa desenvolver uma melhor escuta em relação às queixas dos filhos (as). Quando a criança chegar a

comentar com a família sobre uma situação de racismo, os pais deixaram de dar pouca importância às queixas (Pereira, 2016, p.13/14).

A participação da família é essencial para o combate ao racismo. É preciso trazer a família para dentro da escola, propiciá-la formação, destacando a importância de a família estar presente na vida formativa dos filhos. A escola e a comunidade precisam estar unidas para o combate ao racismo na escola e fora dela, famílias brancas e famílias negras precisam aprender sobre a importância de respeitar as diferenças.

Durante as entrevistas, as professoras, além de sempre dizerem da necessidade que têm de formação continuada, destacaram que a UNILAB, em conjunto com a Secretaria de Educação, poderia promover a formação tão almejada por elas.

Eu sinto falta de informações voltada para a cultura africana e para a cultura indígena, a formação é importante para o enriquecimento professor, sobre a cultura africana e sobre a lei, fala da Cultura africana e da cultura indígena, uma das minhas sugestões, é ter formações para o professor voltada para uma cultura africana para a cultura indígena com relação às leis, nós professores temos que buscar conhecimento, uma outra sugestão, nós **temos aí a UNILAB, a prefeitura poderia buscar a UNILAB** para fazer parceria. Por exemplo, achar uma maneira de realizar especializações voltada para esse assunto, com uma quantia de vaga para redenção, eu acho que isso é possível, e daqui com o tempo, quem sabe teremos professor com mais capacidade de intervir nas situações que vivenciamos hoje. [sic]. (Professora Rosa, entrevista concedida em 9 de junho de 2022) [grifo nosso].

Que o município venha de fato incorporar, no seu projeto anual, esta formação para o professor, porque eu não posso ser formadora, eu não tenho informação relacionada a esse tema, tem que ser um professor, que conheça esse tema, essa parte da cultura, afrodescendente e indígena, fala sobre a lei, a importância da lei, falar: sobre a cultura sobre suas tradições, **o município deveria procurar parceria com UNILAB**, para realizar essas formações, [sic]. (Professora Cravo, entrevista concedida em 13 de junho de 2022) [grifo nosso].

Destarte, a implantação da UNILAB em Redenção trouxe benefícios à sociedade Redencionista, pois em seu escopo de formação e missão tem a “competência acadêmica na educação e em pesquisas sobre as relações étnico-raciais no mundo” (PDI; 2016, p. 47). Preocupa-se com questões étnico-raciais. Porém, ainda as ações da Universidade estão sendo realizadas por meio de pesquisas e projetos de extensão, muitas vezes de forma isolada nos grupos de pesquisa, que tem uma abrangência limitada. O que as professoras sugerem é a celebração de parcerias entre o município e a UNILAB. Para isso, precisa-se de vontade política do poder executivo local e que a universidade ultrapasse seus muros acadêmicos, e execute projetos de formação de professores.

Para que possamos ter uma escola comprometida com a educação antirracista, para termos um ambiente escolar com educadores e profissionais da educação que identificam e

combatam o racismo, é crucial o investimento na formação dos professores, assim como de todos que fazem parte da comunidade escolar, incluindo-se também a comunidade externa à escola, onde a escola encontra-se situada. Pois,

O professor reflexivo-engajado percebe que o trabalho educativo é historicamente datado e geograficamente localizado, sem, contudo, restringir seu papel pedagógico para as questões locais. Não obstante, ele tem consciência do papel político do ato de ensinar, assumindo a sua posição como intelectual a serviço de uma classe social. Está, por isso mesmo, engajado na tarefa de transformação da sociedade e do modo de produção de mercadorias. Sem negligenciar os aspectos inerentes às questões metodológicas, espera-se que esse profissional consiga fazer as conexões entre as demandas locais com questionamentos amplos, acolhendo a diversidade de ideias e ações sobre um assunto-tema-objeto em foco (Feitosa e Dias, 2017, p. 28)

Para os autores, o professor tem um papel fundamental na mudança da escola, e isso se relaciona com a ação e reflexão. A reflexão apresenta-se, então, como marca das deliberações que o professor toma no exercício profissional (Feitosa e Dias, 2017, p.26). E concordando com Freire “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (2000 p.31).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de campo empreendida neste estudo coincidiu com o retorno às aulas presenciais no período pós-pandêmico, pudemos observar a realidade reconfigurada da instituição escolar. Observamos uma sensibilidade maior nas pessoas e nos alunos. Nesse processo de reencontro com o espaço físico da escola e a presencialidade, observa-se a fragilidade dos seres humanos e uma nova realidade a ser vivenciada por professores e alunos.

Ao longo das entrevistas foi possível perceber a preocupação das professoras em entender melhor e aplicar as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, há uma certa angústia sobre essa aplicabilidade e a necessidade premente de entendimento da história da África, dos afro-descendentes e indígenas para que possam ensiná-las aos alunos.

Quanto às questões referentes às leis nº 10.639 e nº 11.645 na formação docente e sua aplicabilidade nas disciplinas curriculares da educação básica, em especial, nas escolas investigadas, identificamos a constituição de desafios para a educação escolar, posto que elas são frutos das lutas e resistência das populações negras e indígenas.

No que se refere aos debates relacionados à luta antirracista e às constantes demandas das populações negras frente à sociedade e ausência de políticas públicas, temos clareza da necessidade de um projeto político e educativo com vistas a se opor aos projetos racistas, aos saberes e às práticas sociais historicamente impostas e cristalizadas na educação brasileira.

Quanto à compreensão das trajetórias de formação inicial e continuada das professoras entrevistadas, foi uma pesquisa acima de tudo humanizadora. Em cada entrevista fomos compreendendo o sentimento de angústia e impotência sentido pelas professoras, suas preocupações com a educação de seus alunos.

Quanto aos objetivos propostos, consideramos que atingimos o proposto, apesar de todos os dados apontarem a fragilidade da formação e outros percalços já citados, anteriormente, vale destacar que há uma formação docente sutil, lenta e quase imperceptível na rede de educação do município de Redenção e a incansável luta das professoras em busca de melhorias para sua formação pessoal e profissional em contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

O foco deste estudo centrou-se na formação do professor, visando as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, essas duas leis tornaram obrigatório o ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena. O objetivo da pesquisa foi entender em que momento de sua formação o professor recebeu (caso tenha recebido) orientações ou formações pautadas nas leis. Pudemos constatar que há uma ausência sistemática e contínua de formação para os professores com base nas leis.

Como já dito anteriormente, esta pesquisa focou suas análises e investigação em turmas escolares do ensino básico, nos anos iniciais do fundamental I, através da observação em sala de aula e realização de entrevistas; da convivência no espaço escolar durante o período de 05 (cinco) meses, em que percebemos, por parte de alguns profissionais da educação, a negação do racismo, mesmo que inconscientemente.

As professoras entrevistadas pela pesquisa destacaram a ausência dessa formação e a sobrecarga de conteúdos curriculares, mas narraram que, mesmo assim, tentam levar para sua sala o mínimo de informação sobre a cultura africana, afrobrasileira e indígena, contudo, elas encontram muitas dificuldades de trabalhar com essas temáticas, em virtude de não se sentirem seguras sobre os assuntos propostos nas leis.

As professoras não negaram a existência do racismo, mas, admitem ter dificuldades de compreender mais amplamente o racismo estrutural e trabalhar com a história da África, afrobrasileira e indígena na sala de aula. Isso, em certa medida, dificulta o combate ao racismo na escola. Pois, na ocorrência de práticas racistas, não sabem o que fazer e como lidar com essas situações, e a consequência da ausência de intervenção em uma situação de racismo no âmbito escolar ocasiona a manutenção dessas práticas excludentes. Antes de tudo, é necessário conscientizar os profissionais da educação de que o racismo não é uma questão individual, mas uma construção social feita ao longo do período colonial e pós-colonial, sendo hoje uma luta de todos nós.

Destaca-se também que o município de Redenção oferece uma formação continuada generalista e mensal para os professores, são nesses momentos formativos que as professoras podem trocar experiências entre elas, dialogando sobre as dificuldades encontradas para o desenvolvimento do plano de aula e propondo formas de contornar possíveis dificuldades; porém, pelo registros feitos ao longo das entrevistas, observa-se ainda a insuficiência deste momento para o aprofundamento teórico e metodológico acerca do que é proposto nas leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e nas DCNERER/04.

Sabemos que a formação docente, dentro daquilo que propõem as leis que tratam da educação étnico-racial, é crucial, pois não se pode mais negar o racismo. Essa negação permite a manutenção do mito da democracia racial em nossas instituições de ensino.

As professoras, no momento de fazerem as sugestões para a implementação efetiva das leis, destacaram a importância do papel da UNILAB em propor e realizar ações formativas nessa área temática – o que foi apontado nas diferentes falas das professoras entrevistadas. Consideramos que a UNILAB tem um importante papel de protagonizar a mudança na formação dos professores em Redenção e em toda região do maciço do Baturité, já que ela foi

criada exatamente com esse objetivo de promover a reparação histórica aos povos tradicionais através da implementação de ações afirmativas voltadas para esses sujeitos.

Outro ponto fundamental observado na pesquisa, trata-se da ausência e silenciamento de questões e conteúdos relacionados à história e cultura da África e dos afrodescendentes, assim como, de discussões relacionadas as relações étnico-raciais, ao racismo e as formas de combatê-lo ambiente escolar.

Apesar de sabermos que se trata de uma tarefa difícil, é responsabilidade da sociedade, de uma forma geral, combater para diminuir as práticas racistas, em quaisquer espaço da vida social, e especialmente, na escola.

Deste modo, em face deste contexto, como mulheres negras e amazônidas, não poderíamos deixar de apresentar nossa contribuição teórica e prática, no sentido da construção e efetivação de novos itinerários, em termos da educação básica e para a formação de professores, a qual, humanisticamente falando, é marcada pelos valores éticos da liberdade e da solidariedade. Por isso, este trabalho teve como análise central analisar a formação inicial e continuada de professores, em nossa realidade local, abrindo um campo de reflexões acerca da temática proposta incluindo diretamente os professores no protagonismo educacional no cenário brasileiro atual.

Outros estudos são necessários sobre a temática da formação inicial e continuada pautada nas leis nº 10639/03 e nº 11.645/08 para que possamos desenhar um novo cenário de formação docente na região do Maciço do Baturité. Não apenas para fortalecer os grupos de pesquisa existentes na UNILAB, mas para colocar essa temática na centralidade do debate no campo educacional regional como forma de retomar a direção na (re)construção de novas práticas educativas, sem esquecer a necessidade de investimento público na formação de professores, assim como, a valorização da carreira através da reformulação do Plano de Cargos e Salários do Município de Redenção. Este debate deve ser construído não apenas a partir da compreensão dos limites institucionais que temos, mas também pelo reconhecimento da potencialidade dos processos formativos, em qualquer instância, como um espaço de profunda humanização.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares, de. **Mulher e Educação: A paixão pelo impossível**. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1998.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte (MG). Letramento, 2019.
- ALMEIDA, Tatiane Machado de; ANTUNES, Alfredo Cesar. A importância da implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 e sua articulação com os conteúdos estruturantes da educação física. In. **Cadernos PDE**. Paraná, 2014.
- ALTHUSSER. LOUIS. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.
- ALVES, Castro. **O Navio Negroiro e Vozes d'África**. Edições Câmara Brasília, 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 15. Ed. Campinas: Papyrus, 2008.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. Cad, Cedes, Campinas vol. 27 n° 72, P.157-176 maio/ag/2007. BARBOSA, M. **A procura da história das mulheres**. In: As mulheres, a BOSI, E. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.
- BARROS, Deolindo Nunes de.; NOGUEIRA, Silvia Garcia. Cooperação educacional internacional Brasil/África: do Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). **Revista de Estudos Internacionais**, João Pessoa, v. 6, n. 2, p. 2236- 4811, 2015
- BARON. Subjetividade, criação e a questão do miolo do pão. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Novos olhares sobre a Alfabetização**. 2ª edição. São Paulo Cortez, 2004. p. 55-72
- BOAS, Orlando Fals. **Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa Participante. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. p. 42 a 61
- BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- _____. Memória e sociedade: Lembranças de velhos. 3. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Planalto. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível

em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003** (Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.). Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008** (Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”). Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.**

BRASIL. Ministério da Educação/Secadi. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.** 2004.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

CAMPOS, Deivison M. Cezar de. **O Grupo Palmares (1971-1978): Um movimento negro de subversão e resistência pela construção de um novo espaço social e simbólico.** Porto Alegre, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão: **Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais.** Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 1996.

CANDAU, Vera Maria, (Org.). **Cultura(s) e educação entre o crítico e o pós-crítico.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, Vera Maria, (Org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil.** O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, T. C. .; DEROSI, C. C.; FONSECA, K. H. L. . Educação emancipatória: uma aproximação entre os conceitos de Paulo Freire e István Mészáros. **Revista Vértices**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 405–424, 2021. DOI: 10.19180/1809-2667.v23n22021p405-424. Disponível

em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/16010>. Acesso em: 31 mar. 2023.

RASCHE, Karla Leandro; Cavalcante, Erinaldo Vicente; Cabral, Geovanni Gomes;; Reis, Marcus Vinicius. Editorial. **Escritas Do Tempo**, 4(10), 2022, p. 1-3.

<https://doi.org/10.47694/issn.2674-7758.v4.i10.2022.0103>

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos; GOMES, Nilma Lino; Henriques, Ricardo; SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Edições MEC/BID/UNESCO 2007.

COSTA, Iany Elizabeth da; SILVA, Severino Bezerra da. A Lei 10.639/03 na Educação das relações étnico-raciais da Educação Infantil numa escola de remanescentes quilombolas. In. **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa, v. 3, n. 2, 2014.

DEUS, Washington luís de; PENNA, Katia de Medeiros. **Saberes Docentes e Formação Profissional**: Currículo, Práticas e Tecnologias. Editora Uniedusul. Maringá – Paraná, 202.

ENGUITA, Mariano Fernandez . A Ambiguidade da Docência. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v 4, 1991, p. 41-61.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A Formação de Professores nos Cursos de Licenciatura: Algumas Diretrizes e Práticas. **Disponível em:**

FAZENDA, Ivani, Catarina Arantes. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 9ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

FEITOSA, Raphael Alves, DIAS, Ana Maria Iorio Dias **Décadas do surgimento do practicum reflexivo**: por teoria(s) e prática(s) articuladas na formação e na ação docentes in: Shigunov Neto, Alexandre; Fortunato, Ivan (org.). 20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo? São Paulo: Edições Hipótese, 2017.

FERREIRA, Cléa M. da Silva; SILVA, Nilce da. Formação de professores com base na lei 10369/03: Cultura africana e o legado de Eduardo Mondlane nos dias atuais. **Journal of Education, Technologies, and Health**, (34), 347–355. Retrieved from <https://revistas.rcaap.pt/millennium/article/view/8377>. 2016.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>.

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

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Docente**. 19º ed. Paz e Terra, São Paulo 1996.

_____. Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos/Paulo Freire. São Paulo: editora Unesp, 2000.

_____. Pedagogia do oprimido : Saberes Necessários à Prática Docente. 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, São Paulo 1987.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

FREITAS, Wesley R. S.; JABBOUR, Charbel J. C. Utilizando Estudo de Caso(s) Como Estratégia de Pesquisa Qualitativa: Boas Práticas e Sugestões. In. **Estudo & debate**, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 07-22, 2011.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

_____.333333 Escola cidadã: uma aula sobre autonomia na escola. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992b..

_____. Escola vivida, escola projetada. Campinas: Papirus, 1992

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos sociais. In. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 03, 1995.

GOMES, Arilson dos Santos. A UNILAB e as ações de promoção da igualdade étnico-racial (2010-2020). **Revista Contemporânea de Educação**. 2021.

GOMES, Arilson dos Santos. Escravidão e Pós-Abolição no Ceará: Memórias e trajetórias das populações libertas na cidade de Redenção. **Revista Crítica Histórica**.2021.

GOMES, Joaquim B. Barbosa; SILVA, Fernanda D. L. Lucas da. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. **Série Cadernos do CEJ**, 24. S.d

GOMES, Nardilene Pereira et al. Saúde mental de docentes universitários em tempo de covid19. **Saúde Soc**. São Paulo, V.39, n 2, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educ. Pesquisa**. [online]. 2003, vol.29, n.1, pp.167–182.

_____. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; coedição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, VOL.I, 2004.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade, DP&A Editora, 1ª edição em 1992, Rio de Janeiro, 11ª edição em 2006, 102 páginas, tradução: tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro)

JAROSKEVICZ, Elvira Maria Isabel. Relações étnico-raciais, história, cultura africana e afro-brasileira na educação pública: da legalidade à realidade. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

JOSSO, Marie - Christiane, *Experiência de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez 2002.

LIMA, Ana Paula de Bairros; SANTOS, Ademir Valdir dos. A Lei Federal 10 639/03 e o Combate Ao Racismo: ação docente e promoção de justiça e igualdade na escola. Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional, Curitiba, 2009.

LOPES, Julimar Trajano. Tecnologia social como estratégia para o desenvolvimento local: uma análise do projeto Rosal da Liberdade, REDEÇÃO-CE, 2016.

MACIEL, Wellington, Usos de uma cidade da liberdade: Estudantes africanos em Redenção. Caderno C R H, Salvador. 2017

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. Caderno CEDES: educação continuada, Campinas, n. 36, 1995.

MARQUES, Janote Pires. A invisibilidade do negro na história do Ceará e os desafios da lei 10.639/20031. Revista Poiésis, Tubarão(SC), v. 7, n. 12, p. 347 – 366, jun./dez. 2013

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. 80 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013

MORAES, Rafaela Ramos de. Trilhos da Alfabetização: por uma educação antirracista (Maranhão) / FGV DPGE. - Rio de Janeiro : FGV Editora, 2021.

MOREIRA Antônio Flávio, CANDAU Vera Maria (orgs.). Multiculturalismo : diferenças culturais e práticas pedagógicas / 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008

MOTA, Thiago Henrique; Carvalho, Marcelo Pagliosa; Lima, Raguel dos Santo Sousa; Ubi, Yassen Fideles. Tolentino, Luana; Alves, Rogéria C. Ensino antirracista na Educação Básica: Da formação de professores às práticas escolares. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. (Org.) Brasília: Edições. MEC/BID/UNESCO, 2005.

NEGREIROS, Dalila Fernandes de. Educação das relações étnico-raciais: avaliação da formação de docentes. Editora da UFABC. São Bernardo do Campo – SP 2017.

NETO, José Soares de Sousa; Oliveira, Letícia Fernandes de; Nóbrega, Luciana Nogueira. Decolonização de Conceitos Sociojurídicos. Editora Mucuripe. Fortaleza, 2022.

NÓVOA, António (org.). Vida de Professores. Porto: Porto Ed., 1992.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista Educacion, Madrid, nº 350. P. 2º3 208, set/dez. 2009.

NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação continuada de professores. In: A. NÓVOA (org.) Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização. In. Revista Educação em Questão. Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio(a)go. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. O trabalho Docente na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Mara Rita Duarte et al.. A formação docente e as tecnologias digitais na UNILAB: Em contexto de pandemia do covid-19 In: Tecnologias Emergentes no Campo Educacional: educação e tecnologia no cenário contemporâneo.01 ed. São Paulo: Editora Científica Digital, 2021, v.01, p. 14-29

PEREIRA, Israel. Combate ao racismo na escola. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei no 10.639. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, 2008.

_____. Diálogos sobre o Exercício da Docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. In. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 147-172, jan.(a)br., 2011.

PIMENTA, Selma Garrido (1998). Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: Fazenda, I. (Org.). Didática e interdisciplinaridade. Campinas-SP: Editora Papirus, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

Plano de desenvolvimento institucional (PDI) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) 2016 – 2021.

SANTOS, Sales Augusto dos. Políticas públicas de promoção da igualdade racial, questão racial, mercado de trabalho e justiça trabalhista Sales Augusto dos Santos. Rev. TST, Brasília, vol. 76, no 3, jul/set, 2010.

PRATES, Michelle Tosta, RINALDI, Renata Portela. Formação inicial de professores: Uma análise sistemática da produção nacional e norte americana Colloquium Humanarum, vol. 12, n. Especial, 2015, p. 1265-1273. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2015.v12.nesp.000748

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-1

RATTS, Alecsandro J. P. Os povos invisíveis: territórios, negros e indígenas no Ceará. cadernos. Série-Nº9- 1998

REIS, Diego dos. Pandemia e desigualdades raciais na educação brasileira: Olhares críticos. SciELOPreprints. 2021.

RIBEIRO, DJamile. Pequeno manual antirracista. Editora Schwarcz S.A. São Paulo, 2019.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática 3ª Ed, Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTIAGO, Leia Adriana da Silva (orgs). Formação de professores: Subsídios para a prática docente. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021

SANTOS, Amanda Carolino. O Racismo Estrutural como Manutenção do Poder: cotas nos concursos públicos das carreiras jurídicas do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Bibliotecas/FGV, 2022.

SANTOS, Ana Carla Silva dos. A importância da formação do professor para a efetivação da Lei 10.639/03 na escola Municipal Agnelo de Brito. In. Formação Docente. Belo Horizonte, v. 09, n. 17, 2010.

SANTOS, Sales Augusto dos; Piovesan, Flavia; Gomes, Joaquim B. Barbosa; Júnior, Ronaldo Jorge A. Vieira; Theodoro, Mário; Jaccoud, Luciana. Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas. Edições MEC/Unesco 2005.

SCHNEIDER, Carolina Chagas; Schneider, Fernanda Chagas. Escola para todos: Promovendo Uma Educação Antirracista: Plano de Aula. Fundação Telefônica Vivo, 2021.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, Maria Celeste M. “O primeiro ano com a docência: o choque com a realidade”. In: ESTRELA, Maria Teresa (org.). Viver e construir a profissão docente. Porto, Porto Editora, 1997.

SOUSA, Antonio Vilamarque C. de, **Da “negrada negada” a negritude fragmentada**: o movimento negro e os discursos identitário e negro no Ceará (1982- 1995), Fortaleza, 2006.

SOUZA, Marisa Santos de. **A implementação das leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 na rede de ensino de lapão**: Uma proposta de intervenção curricular intercultural. Salvador, 2017.

SOUZA, Antonio Carlos Carrera. **Memória e Paisagens**: Trilhas e caminhos para a formação

de professores. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiano (Org.). *Formação de Professores? da incerteza à compreensão*. São Paulo: EDUSC, 2003. p. 85-118.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 12ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Inês de Castro. **Os professores como sujeitos socioculturais** In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura*. Belo horizonte: UFMG, 1996. p. 179 a 194

TORRES, Carlos Alberto. *Sociologia Política da Educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

TORRES, Santomé Jurjo. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígenas em sala de aula*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 21ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14ª edição Papyrus, 2002.

YIN, Robert . **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) A sua formação inicial e continuada contribuiu para uma prática docente que respeita a diversidade cultural? Se sim, quais foram as contribuições?

- 2) Qual sua compreensão sobre a formação de professores com base nas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 para o combate ao racismo?

- 3) Quais formações, cursos, oficinas ou palestras a escola tem realizado para os professores para que discutam as relações étnico-raciais ou as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008?

- 4) Qual sua compreensão sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no contexto da educação desenvolvida na escola ou mesmo no município de Redenção?

- 5) Qual seria a sua sugestão para que as orientações apresentadas nas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 possam ser incorporadas na formação dos professores para que você possa ter uma atuação docente que combata o racismo?