



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIELE MARIA SOARES DE CARVALHO

**PROFESSORAS NEGRAS E DOCÊNCIA: práticas de valorização do
pertencimento étnico-racial no espaço escolar**

Recife
2023

DANIELE MARIA SOARES DE CARVALHO

**PROFESSORAS NEGRAS E DOCÊNCIA: práticas de valorização do
pertencimento étnico-racial no espaço escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eliete Santiago

Recife

2023

DANIELE MARIA SOARES DE CARVALHO

**PROFESSORAS NEGRAS E DOCÊNCIA: práticas de valorização do
pertencimento étnico-racial no espaço escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 06/07/2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Eliete Santiago (Orientadora e Presidente)

Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinadora Interna)

Profa. Dra. Denise Maria Botelho (Examinadora Externa)

Recife

2023

À minha avó Maria José de Souza (*In Memoriam*), a mulher que enfrentou o mundo com muito amor, deixando em cada filha/o, neta/o e bisneta/o seu legado.

À mainha Leda, painho Almir e minha irmã Stefany, por me mostrarem todos os dias a beleza da vida.

AGRADECIMENTOS

À Deus,

Causa primeira de todas as coisas, por ter me proporcionado à vida, por me oferecer provas diárias de que eu nunca estive sozinha, mesmo nos tempos mais difíceis em que me vi desesperançada.

À minha família,

Minha eterna gratidão à mainha Leda e painho Almir, pelo apoio incondicional, pela fé sem limites, pelo amor e, acima de tudo, determinação em tornar suas filhas pessoas éticas, compromissadas.

À minha irmã Stefany, companheira de todas as horas, que sempre esteve junto, torcendo por mim. E a minha sobrinha Ariadne, com quem eu aprendo todos os dias o significado da felicidade.

À minha avó Maria (*In Memoriam*), vô Pepeu, tia Neta e toda família Soares de Carvalho pelo carinho, afago e incentivo em todos os momentos desta longa jornada.

Aos meus amores “bichológicos”: Layla, Theo, Lyli, Preta Maria, Bibi, Iron, Lucius, Bella e Zanolha (*In Memoriam*), meus filhos de quatro patas e muitos pelos, que em tantos momentos me deram seu carinho, me tirando da “loucura” de produzir uma dissertação em meio ao período pandêmico.

À Eliete Santiago,

Todo respeito pelo seu exemplo e trajetória docente. Toda gratidão por me escolher para trilhar o caminho da Educação, me acompanhando e orientando nessa aventura desafiadora.

Aos meus amigos,

Isaura, Nadja e Laís, minhas amigas desde que eu me entendo por gente, aquelas que me defenderam dos perigos, que me proporcionaram as melhores memórias da infância e juventude. À Priscilla Mariano, a luz que encontrei na Universidade de Pernambuco, quando cursei História, e que se tornou minha irmã para a eternidade. À Andréa, Camila, Adriana, Karla, Bruna, a força feminina que me abraçou na Universidade Federal Rural de Pernambuco me fazendo ser a Pedagoga que sou. Meninas, amo todas vocês!

Aos colegas do Mestrado, em especial Alery, Marcilene, Renato, Everton, Jorge e Fabiano, companheiros com que aprendi, dividi alegrias e inseguranças e que foram essenciais em meu processo formativo.

Às companheiras de docência Lygia, Camila, Bruna, Helena, Débora, Raphaella, Rayanne, Bruna, Luciana, Sandra, sou grata por todo apoio e incentivo.

Aos professores pesquisadores,

Aos professores e professoras, aos personagens anônimos da Universidade de Pernambuco, que direta ou indiretamente corroboraram com esta conquista.

À todas as educadoras e educadores que passaram por minha vida, contribuindo com meu caminhar.

Aos companheiros e companheiras do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde (GEPERGES - UFRPE) e da Cátedra Paulo Freire – UFPE, pessoas queridas que encontrei e que são parte da minha vida para sempre.

Às queridas mestras Denise Botelho e Rejane Dias, por me incentivarem a seguir no caminho acadêmico.

Às professoras que contribuíram para a realização deste trabalho, minha eterna gratidão.

Aos queridos estudantes que a vida colocou em meu caminho.

À Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco – FACEPE,

Agradeço o apoio e financiamento que possibilitou a realização da pesquisa.

À todas e todos, muito obrigada!

RESUMO

A pesquisa desenvolvida no Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco trata da prática docente-discente de valorização do pertencimento étnico-racial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma perspectiva crítica (FREIRE, 2019, 2020a, 2020b; SOUZA, 2009). O estudo objetivou compreender as práticas de valorização do pertencimento étnico-racial das/os docentes-discentes no contexto escolar. Especificamente, propôs-se analisar como as práticas pedagógicas docente-discente contribuem para a percepção do pertencimento étnico-racial dos estudantes; identificar possíveis articulações entre a construção de práticas de valorização do pertencimento étnico-racial e o enfrentamento ao racismo; e analisar práticas de valorização do pertencimento étnico-racial elaboradas pelas professoras que possibilitem a construção de uma autoimagem positiva das/os estudantes. Tomamos como categorias analíticas currículo, prática pedagógica docente-discente e valorização étnico-racial, as quais deram sustentabilidade teórica ao trabalho. Currículo, sustentado por Freire (2019, 2020a, 2020b); Santiago (1998); e Carvalho (2019), como projeto político e coletivo de sociedade, relacionado à vida da escola e articulado a um contexto sócio-histórico. A prática pedagógica como uma ação coletiva específica que se desenvolve numa instituição seguindo objetivos para se alcançar uma finalidade e que se desdobra num contexto que legaliza e legitima o exercício profissional foi referenciada nos estudos de Souza (2009). Para a prática pedagógica docente-discente buscamos Souza (2009), Freire (2019, 2020a, 2020b); Santiago e Batista Neto (2016). A discussão da valorização do pertencimento étnico-racial foi referenciada nos estudos de Cavalleiro (2001), Munanga (2004); Silva (2013), Silva (2018) e Gomes (1995, 1997, 2001, 2003, 2017). A opção teórico-metodológica pautou-se na abordagem qualitativa. Foram eleitas como sujeitas da pesquisa docentes em exercício, responsáveis por turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em instituições públicas de ensino da Região Metropolitana do Recife. O questionário e a entrevista semiestruturada foram utilizados para coleta e produção dos dados, organizados e tratados a partir da Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2016). O estudo evidenciou a valorização do pertencimento étnico-racial como processo construído a partir de vivências individuais e coletivas, relacionado à compreensão e afirmação da identidade racial. As professoras participantes da

pesquisa revelaram-se profissionais reflexivas, que ressignificaram suas práticas ao assumirem um compromisso político-pedagógico com vistas ao desenvolvimento da valorização do pertencimento étnico-racial no espaço escolar. As iniciativas das participantes organizaram-se em atitudes pedagógicas mediadas pela literatura e por atividades didáticas que contribuíram para o desenvolvimento de um pensamento positivo sobre a cultura africana e afro-brasileira. A pesquisa apontou que a construção da prática pedagógica docente-discente voltada à formação humana, numa perspectiva antirracista, encontrou subsídios e estrutura na Lei 10.639/2003, que oportunizou o combate ao racismo efetivando a valorização étnico-racial.

Palavras-chave: valorização étnico-racial; prática pedagógica docente-discente; professoras negras; educação antirracista.

ABSTRACT

The research conducted at the Center for Teacher Education and Pedagogical Practice of the Graduate Program in Education at the Federal University of Pernambuco focuses on the teacher-student practice of valuing ethnic-racial belonging in the early years of elementary school from a critical perspective (FREIRE, 2019, 2020a, 2020b; SOUZA, 2009). The study aimed to understand the practices of valuing ethnic-racial belonging of teachers and students in the school context. Specifically, it sought to analyze how teacher-student pedagogical practices contribute to students' perception of ethnic-racial belonging, to identify possible connections between the construction of practices that value ethnic-racial belonging and the fight against racism, and to analyze practices of valuing ethnic-racial belonging developed by teachers that enable the construction of a positive self-image for students. The analytical categories used were curriculum, teacher-student pedagogical practice, and ethnic-racial valorization, which provided theoretical support for the work. Curriculum, as a political and collective project related to the life of the school and connected to a socio-historical context, was supported by Freire (2019, 2020a, 2020b); Santiago (1998); and Carvalho (2019). Pedagogical practice, as a specific collective action that develops within an institution with the aim of achieving a goal and unfolds in a context that legitimizes and validates professional exercise, was referenced in Souza's studies (2009). For teacher-student pedagogical practice, we referred to Souza (2009), Freire (2019, 2020a, 2020b); and Santiago and Batista Neto (2016). The discussion of valuing ethnic-racial belonging was based on the studies of Cavalleiro (2001), Munanga (2004); Silva (2013), Silva (2018) and Gomes (1995, 1997, 2001, 2003, 2017). The theoretical and methodological approach adopted was qualitative. In-service teachers responsible for classes in the early years of elementary school in public educational institutions in the Metropolitan Region of Recife were chosen as research subjects. Questionnaires and semi-structured interviews were used for data collection and production, which were organized and analyzed using Content Analysis according to Bardin's perspective (2016). The study highlighted the valorization of ethnic-racial belonging as a process built upon individual and collective experiences, related to the understanding and affirmation of racial identity. The participating teachers in the research revealed themselves to be reflective professionals who redefined their practices by taking on a political-pedagogical commitment towards the development of ethnic-racial

valorization in the school space. Their initiatives were organized in pedagogical attitudes mediated by literature and didactic activities that contributed to the development of a positive perception of African and Afro-Brazilian cultures. The research indicated that the construction of teacher-student pedagogical practices focused on human formation from an anti-racist perspective found support and structure in the Law 10.639/2003, which provided the opportunity to combat racism and effectively promote ethnic-racial valorization.

Keywords: ethnic-racial valorization; teacher-student pedagogical practice; black women teachers; anti-racist education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Pesquisas catalogadas no repositório BDTD no período de 2003 a 2019	26
Quadro 2 –	Pesquisas catalogadas no repositório BDTD no período de 2003 a 2020	28
Quadro 3 –	Pesquisas catalogadas no repositório BDTD no período de 2003 a 2020 que compõem o <i>corpus</i> do Estado do Conhecimento	29
Quadro 4 –	Pesquisas catalogadas no repositório BDTD no período de 2003 a 2020 distribuídas por autoria, tipo de documento e instituição	30
Quadro 5 –	Pesquisas catalogadas no Portal de Periódicos CAPES/MEC no período de 2003 a 2020 que compõem o <i>corpus</i> do Estado do Conhecimento	31
Quadro 6 –	Pesquisas catalogadas no Portal de Periódicos CAPES/MEC no período de 2003 a 2020 distribuídas por autoria e ano de publicação	32
Quadro 7 –	Identificação das colaboradoras da pesquisa	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Distribuição por instituição em %	33
Gráfico 2 –	Divisão das pesquisas por região em %	34
Gráfico 3 –	Divisão dos pesquisadores por gênero	34
Gráfico 4 –	Distribuição das pesquisas por ano de publicação	35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
GEPERGES	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde (UFRPE)
GHESCAL	Grupo de Estudos em História Sociocultural da América Latina, na Universidade de Pernambuco (UPE)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PPGE-UFPE	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UnB	Universidade de Brasília
Unesp	Universidade Estadual Paulista
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
USP	Universidade de São Paulo
UFV	Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	SITUANDO O OBJETO NO CAMPO DA PESQUISA	26
1.2	A PESQUISA EM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO	33
2	AS QUESTÕES RACIAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	41
2.1	CURRÍCULO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	54
2.2	EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E VALORIZAÇÃO DO PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL: UM CAMINHO POSSÍVEL	59
3	PERCURSOS TRILHADOS: FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	66
3.1	PESQUISAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: CAMINHOS E TRILHAS PERCORRIDAS	71
3.2	A ESCOLHA DAS COLABORADORAS DA PESQUISA	72
4	A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE-DISCENTE E A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	84
4.1	INTERESSE PELO TEMA DA VALORIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: PROFESSORAS QUE FAZEM A DIFERENÇA	84
4.2	PRÁTICA DOCENTE-DISCENTE ATRAVESSADA PELA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONTEÚDOS, CONTEXTOS E ATIVIDADES	98
4.3	PRÁTICAS DE VALORIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL	107
4.4	ATIVIDADES MAIS FREQUENTES SOBRE A VALORIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL	118
4.5	RECEPTIVIDADE DE ESTUDANTES E FAMÍLIAS ÀS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS	121
4.6	AS CARTILHAS PRODUZIDAS PELA REDE DE MULHERES NEGRAS DE PERNAMBUCO: UM OUTRO CAMINHO POSSÍVEL?	124

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
	REFERÊNCIAS	140
	APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	152
	APÊNCIDE B – QUESTIONÁRIO ONLINE DIRIGIDO ÀS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	154

1 INTRODUÇÃO

Durante boa parte da minha vida, eu, mulher branca advinda de um núcleo afetivo que se aproxima dos “moldes tradicionais de organização familiar”, com pais também brancos - casados há mais de trinta anos - que possui estabilidade financeira, segurança alimentar, acesso à bens, serviços, lazer e ócio, que sempre estudou em escolas privadas e pode fazer curso preparatório para ingressar em uma universidade pública, antes mesmo de completar vinte anos, acreditava que o racismo e quaisquer outras formas de preconceito e discriminação não existiam.

Lembro-me de uma experiência, enquanto estudante do 2º ano do Ensino Médio, lá pelo ano de 2002, quando a professora Ilma, uma mulher negra que lecionava português e redação, nos provocou com uma atividade cujo objetivo era construir um texto dissertativo a partir da expressão “negro de alma branca”.

Buscando nos fragmentos da memória, recordo-me de construir um escrito veemente, cujas colocações procuravam persuadir, quem quer que lesse aquele texto, que não havia propósito em criar ideias que nos diferenciam pois, vivíamos num país no qual todas/os eram iguais, com os mesmo direito e deveres, cuja harmonia reinava entre os povos e a cor da pele não implicava num ônus ou bônus, já que não seríamos uma nação segregacionista e que conquistas e fracassos eram méritos de cada uma/um.

Com o olhar do presente rememoro essa cena e vejo ali uma jovem cujas ações eram atravessadas pelo racismo. Também relembro da professora Ilma entregando nossos textos e propondo um debate sobre as nossas ideias dispostas no papel, que diziam muito sobre cada uma/um de nós naquele momento: jovens adolescentes, em sua maioria brancas/os, cuja única preocupação era viver suas juventudes, e cujo debate racial não era algo que lhes tocasse. Lembro-me de como ela trazia argumentos concisos para demonstrar que os textos refletiam um pensamento racista, forjado por uma série de teorias discriminatórias utilizadas pelas classes que detinham o poder para subjugar aqueles considerados inferiores e, assim, permanecer com esse poder.

A professora Ilma era uma mulher determinada a fazer a diferença naquele microcosmo social da sala de aula de uma escola privada, no qual as/os estudantes, majoritariamente brancos, estavam pouco se importando para os dados da realidade que ela chamava à reflexão. Eu era uma dessas, já que não conseguia encontrar

sentido em suas palavras, não havendo para mim, naquele momento, qualquer lógica em seus argumentos, pois acreditava que “todas/os éramos iguais”.

Foi essa certeza de que vivíamos num país de igualdades que me fez discordar da professora Ilma e seguir com a minha vida, arquivando essa memória por anos. Foi com essa mesma certeza que, ao concorrer pela primeira vez a uma vaga na universidade pública, me deparei com o sistema de cotas. Novamente, recorri ao argumento da igualdade racial para ir de encontro às cotas. Minha consciência racial branca, naquele momento, permitia-me muito sutilmente considerar apenas o conceito das cotas sociais.

Recordo-me - quando não passei no meu primeiro exame vestibular - de ficar aos prantos na sala de casa, dizendo para meus pais como aquilo era “injusto”, logo eu, considerada uma das melhores estudantes da escola, não ter acesso à universidade porque alguém entrou no “meu lugar, na minha vaga” por causa das cotas. Mais uma vez, com o olhar do presente, revejo essa cena com um sentimento de vergonha por encontrar nela a jovem racista que fui e cujos privilégios advindos da branquitude, eu utilizava, consciente ou inconscientemente, para me colocar numa posição de poder e superioridade. Como destaca Maria Aparecida Bento (2002, p. 18) foi estabelecido um “pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa a manter seus privilégios”.

No ano seguinte, entrei na universidade pública e escolhi o curso de licenciatura em História. Vivíamos o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A sociedade e suas instituições estavam passando por transformações e mudanças. Foi nesse contexto que, pela primeira vez, me permiti ouvir sobre os mitos que formaram o Brasil, dentre eles o mito da Democracia Racial e, no auge do meu privilégio branco, entrei em conflito, pois não consegui admitir e reconhecer que aquilo que a professora Ilma, anos atrás, tentava nos ensinar não era algo que ela supunha, mas sim se configurava num fato social que estrutura nossa sociedade até hoje.

Relutei em reconhecer-me privilegiada, resisti em admitir que não vivíamos num mundo encantado e, principalmente, me obstinei a não aceitar e reconhecer em mim mesma e em minhas ações o racismo. Mas, a cada aula na universidade, a cada autor/a que eu conhecia, a cada teoria a qual eu era apresentada e, principalmente a cada diálogo com colegas e professoras/es que naquele momento discutiam a questão racial, a minha visão de igualdade perdia argumentação e ali eu entrava em crise, pois o que eu era e tudo o que aprendi a aceitar e acreditar como “verdade”, na

realidade se configurava em uma, dentre tantas maneiras de garantir ao grupo racial branco, no qual eu faço parte, a perpetuação de seus privilégios e poder.

Assim, o estouro daquilo que chamo de “minha bolha racial de brancura” ocorreu na universidade, e foi o marco para minha gradativa e constante desconstrução/reconstrução identitária e ideológica. Esse caminho, parafraseando o título da obra de Myles Horton e Paulo Freire (2011), se faz caminhando cotidianamente, e acontece tanto na coletividade como na individualidade do meu ser. Desde sempre, não foi fácil, entre outros aspectos porque a pretensa ideia de que há uma superioridade racial branca que estrutura nossas relações sociais e, mesmo sem ser intencional, eu acabo usufruindo das benesses de ser branca num país racista.

Cursar a graduação de licenciatura em História - naquele momento histórico no qual grupos que durante décadas estiveram margeando as discussões sociais e de poder puderam trazer suas pautas e reivindicações para a Agenda do Governo Federal, propondo coletivamente diretrizes, construindo ações que estruturam leis de combate e enfrentamento ao racismo e discriminação - foi um ponto decisivo para que eu entendesse e reconhecesse minha condição de mulher branca, que se beneficia de privilégios numa estrutura social racista, mas que está num processo de desconstrução/reconstrução identitária e ideológica, a fim de ir de encontro à construção de poder, material e simbólico, que define o padrão racial branco como norma, configurando instrumentos que organizam e orientam as relações sociais, gerando desigualdades.

Assumir minha identidade racial branca, tomando como posicionamento político o combate ao racismo e quaisquer tipos de discriminação levou-me a participar das reuniões do Grupo de Estudos em História Sociocultural da América Latina, na Universidade de Pernambuco, (GHESCAL-UPE), coordenado pela professora Kalina Vanderlei Paiva da Silva.

Foi minha primeira experiência num grupo de estudos acadêmicos. Nele vivenciei - mesmo que por um curto espaço de tempo, uma vez que nele fiquei por alguns meses - debates acerca da construção sócio-histórica das Américas; protagonismo histórico dos grupos originários (Tupis, Incas, Maias, Astecas etc.); mitos sobre as narrativas de conquista e dominação europeia nas Américas, sendo estes estudos um preâmbulo importante para minha formação teórica, que por sua vez me permitiu construir perspectivas mais amplas acerca da compreensão da estruturação das Américas, considerando diferentes narrativas e atores sociais.

Posteriormente, com a conclusão da graduação, e já envolta nos debates acadêmicos, ingressei no curso de Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira, na Universidade Católica de Pernambuco, me dedicando ao estudo dos processos de resistência do povo negro às perseguições religiosas, no Recife da década de 1930.

A referida especialização refletia as orientações e diretrizes do Ministério da Educação (MEC), que solicitava às universidades a formação de profissionais da educação para o cumprimento da Lei 10.639/2003, que tornava obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira (BRASIL, 2003). Naquele momento, em Pernambuco, este era o único curso voltado à temática. Assim, a escolha dessa formação foi intencional, já que buscava referenciais teórico-discursivos que me auxiliassem na compreensão e análise da realidade sócio-histórica, cultural, econômica e política brasileira, cujo racismo e discriminação dão sustentabilidade às relações.

Em paralelo com minha formação acadêmica está meu percurso profissional docente. Desde o início do curso de licenciatura em História eu já lecionava em escolas. E nessas andanças profissionais pude identificar que as instituições escolares no qual exerci ação docente não traziam para suas discussões as demandas étnico-raciais, o que me levou a uma formação permanente, como salienta Paulo Freire em suas obras, para trazer o debate racial para o espaço escolar.

Foi essa noção de formação permanente¹ que me fez retornar à graduação, desta vez no curso de Pedagogia, por sentir a necessidade de trabalhar, em turmas de educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, as relações étnico-raciais. Ingressei mais uma vez na universidade pública, e lá encontrei o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde (GEPERGES Audre Lorde/UFRPE).

Ao ingressar no grupo em questão vinculado à Universidade Federal Rural de Pernambuco e coordenado pela professora Denise Botelho, reafirmo minha posição de mulher e professora branca que se posiciona nas diferenças e junto às minorias que, por séculos, vêm sendo silenciadas.

¹ Paulo Freire, no decorrer de sua obra, discute a formação permanente a partir de uma perspectiva crítica no qual pressupõe que educadores, ao se perceberem como sujeitos inconclusos, desenvolvem um processo contínuo, curioso, crítico-reflexivo em busca de conhecimento de si e do mundo. Para Freire (2019), no processo da formação permanente a/o educadora/o é a/o sujeita/o de sua prática, tendo esta/e o papel de cria-la e recriá-la através da reflexão sobre o seu cotidiano.

No GEPERGES Audre Lorde me aproximo de outras/os professoras/es que, de modo individual e/ou coletivo, construíam e/ou promoviam ações visando superar realidades racistas na escola. Ao dialogar mais especificamente com as professoras partícipes do grupo, percebi que muitas passaram, ao longo dos anos, por diferentes processos de construção de suas identidades étnico-raciais.

Essas educadoras afirmam que em suas práticas docentes procuram expressar e valorizar com as/os discentes o pertencimento étnico-racial, a fim de possibilitar vivências que referendam exemplos e ações que promovam a autoestima necessária à construção de uma identidade negra positiva, indo de encontro ao racismo imposto na e pela escola, num processo ativo, dinâmico e dialógico, gerado por um saber emancipatório, conforme aponta Paulo Freire (2019, 2020a, 2020b).

A decisão política dessas professoras em prol da efetivação de práticas pedagógicas que promovam experiências exitosas de valorização do pertencimento étnico-racial e de combate ao racismo na escola é um dos elementos motivadores para o desenvolvimento desta pesquisa.

Eliete Santiago e Batista Neto (2010) destacam a importância histórica e social ao promovermos estudos que dão visibilidade à temática das relações étnico-raciais no campo educacional. Os autores salientam que para compreender e modificar os impactos estruturais e estruturantes do racismo em nossa sociedade é necessário observar não apenas seus efeitos negativos, como também identificar ações positivas que possibilitam a superação de práticas racistas.

Vivemos numa sociedade que formou seus aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais a partir de padrões eurocêntricos alicerçados no conceito de branquitude - compreendida como construção ideológica de poder que impõe a identidade racial branca como norma, criando sistematicamente modelos de privilégios para as/os sujeitas/os que ocupam essa posição e, relegando historicamente a todos os grupos considerados não brancos um lugar de inferioridade, material e simbólica, que se processa desde o Período Colonial até a Contemporaneidade (SHUCMAN, 2020).

O imperativo de uma identidade racial branca gera estruturas de poder que, há séculos, é utilizada em nosso país para fomentar mecanismos que produzem e/ou dão sustentabilidade às desigualdades raciais, uma vez que há a supervalorização estética e simbólica da branquitude em relação às demais identidades raciais (SHUCMAN, 2020)

Nesse contexto, a população negra internalizou um ideal que muitas vezes a impossibilita construir suas próprias identidades, uma vez que encontram duros e severos obstáculos que a coage a negar sua existência, num processo violento que lhes impõe valores e moldes incompatíveis com seus corpos e mentes (GOMES, 2017).

Essa anulação do corpo e da identidade negra acontece, muitas vezes, no espaço escolar, fomentadas e alimentadas por práticas pedagógicas derivadas de currículos atravessados pelo racismo (SILVA, 2018a).

Assim, por ignorar e/ou não reconhecer as diferenças enquanto um direito, a educação brasileira se alicerçou num paradigma único e segregador, que reflete as reminiscências da estrutura de opressão colonial, criando e materializando mecanismos de hierarquização e subalternidade, no qual a identidade racial branca, pensada enquanto uma construção ideológica de poder, se impõe sobre as demais.

Lia Vainer Schucman (2020) salienta, a partir dos escritos do sociólogo Alberto Guerreiro Ramos de 1957, que a identidade branca enquanto norma de poder que “produziu efeitos e materialidades” (SCHUCMAN, 2020, p. 61), a partir de uma pretensa superioridade, gerou um ideal de estética e beleza branco, visto como algo positivo, enquanto tudo o que se associa a estética e cultura negra estariam relacionados a significados negativos.

Nesse sentido, muitas/os negras/os buscaram se desvincular dos estereótipos negativos relacionados à negritude, a fim de encaixar-se num modelo de brancura, que até hoje permeia o imaginário social e estruturas brasileiras, como pode ser visto na instituição escolar.

Jerry Dávila (2006) mostra que no Brasil as políticas educacionais desenvolvidas no início do século XX, ao proporem a criação de uma escola universal, almejavam embranquecer a nação. Neste sentido, concepções eugenistas influenciaram a criação e implementação de uma série de políticas públicas que se refletiram na construção de currículos e práticas pedagógicas que deram sustentabilidade a um contraditório sistema escolar, pois, se de um lado este permitiu que grupos sociais historicamente excluídos tivessem acesso, mesmo que precário, à educação, também fomentou a imagem negativa desses mesmos grupos.

A concepção de escola universal ajudou a reproduzir as desigualdades raciais e sociais do nosso país (DÁVILA, 2006). Ao abordar os não brancos (povo negro, indígena), em manuais, currículos, cartilhas, livros didáticos, discursos e práticas, o

fez de forma desqualificada, que inferioriza, reduz ou nega seus potenciais intelectuais e culturais, traçando julgamentos que lhes definem e impõem papéis sociais negativos e estereotipados.

Jerry Dávila (2006), ao argumentar que institucionalmente o Estado brasileiro, da Primeira República à Era Vargas, utilizou-se veementemente do sistema educacional para formar uma nação branca, destaca que diversos foram os intelectuais da educação que contribuíram para que a escola se estabelecesse a partir de normas racializadas, no qual a brancura passou a ser virtude desejada a partir de uma validação sócio identitária, concebida por Jerry Dávila (2006) como “diploma de brancura”, que permitiria aos não brancos a “possibilidade de serem alçados a condição de brancos” (DOMINGUES, 2008, p. 284).

Essa busca por adequar-se aos padrões brancos europeus tem impactos e permanências históricas, sociais e culturais até hoje, como aponta Lia Vainer Schucman (2020, p. 68):

Na sociedade brasileira, os indivíduos, querendo ou não, são classificados racialmente logo que nascem. Nos classificados socialmente como brancos recaem atributos e significados positivos ligados à identidade racial à qual pertencem, tais como inteligência, beleza, educação, progresso etc. A concepção estética e subjetiva da branquitude é, dessa maneira supervalorizada em relação às identidades raciais não brancas (Sovik, 2004), o que acarreta a ideia de que a superioridade constitui um dos traços característicos da branquitude (Fanon, 1980).

Destacamos que, mesmo com a imposição de um padrão social, estético e cultural branco, a ampliação dos estudos acerca das relações raciais e educação demonstram que todo esse processo se desenvolveu a partir de tensões pois, as/os não brancas/os, de modo individual e/ou coletivo, configuram-se enquanto sujeitas/os políticas/os ativas/os em busca da emancipação de seus corpos, para além da esteriotipação, exotização ou folclorização (GOMES, 2017, p. 97).

Nilma Lino Gomes (2017) argumenta, por exemplo, que a emancipação, dos corpos e mentes do povo negro brasileiro, tem na educação seu campo de atuação. No decorrer do século XX, com a organização de movimentos sociais negro, houve um processo de luta e conquista pelo direito social à educação, numa perspectiva antirracista.

Para Nilma Lino Gomes (2017), a educação não é fixa, é um lócus de inquietudes, onde conservadorismo e dinamismo tensionam-se num complexo processo em vistas da formação humana. E é nesse tensionamento que são

construídas possibilidades para se romper com lógicas, discursos e práticas baseados no racismo e na branquitude.

As construções e saberes produzidas por grupos não-hegemônicos, que durante o século XX foram dinamicamente fomentadas, revelando um contexto ativo de luta, reverberaram-se nas pautas políticas do Estado brasileiro nas primeiras décadas do século XXI (GOMES, 2017).

Segundo a autora, a ação sistemática do Movimento Negro traz o debate racial para as discussões da sociedade, politizando e ressignificando o conceito de raça, a partir de um longo processo em busca da efetivação de direitos e reconstrução identitária, possibilitando, a partir dos anos 2000, importantes mudanças na percepção do Estado sobre como o racismo estrutura nossa sociedade (GOMES, 2017).

Em 2001 - no Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso – o Estado brasileiro participou da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), na cidade de Durban, na África do sul, reconhecendo perante a comunidade internacional que o racismo existe institucionalmente em nossa sociedade, comprometendo-se com o combate e criação de medidas para superá-lo.

Esse reconhecimento do racismo e preocupação institucional em superá-los possibilitou o fomento de políticas públicas de ações afirmativas, bem como de leis e diretrizes que reconhecem e referendam o papel histórico negro na formação brasileira.

A Lei 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em seus artigos 26-A e 79-B tornando o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana obrigatórios (BRASIL, 2003); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); a Lei 12. 288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010); a Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012) que define as cotas raciais e sociais nas universidades e instituições federais e a Lei 12. 990/2014 (BRASIL, 2014), que versa sobre a garantia da reserva de 20% das vagas para negros em concursos públicos, são exemplos da ação histórico-política em prol da efetivação de direitos e enfrentamento do racismo.

Percebe-se, assim, que muitas dessas políticas públicas de ações afirmativas étnico-raciais situam-se no campo educacional, evidenciando o desejo do Movimento

Negro, intelectuais, entre outros, de ressignificar o imaginário social acerca da identidade, história e cultura do povo negro brasileiro através da educação.

Nesse sentido, esta investigação ancorou suas análises nas concepções e conceitos acerca da Educação para as Relações Étnico-raciais, compreendidas enquanto políticas públicas de fomento e amparo ao desenvolvimento de uma Educação Antirracista, que propõe a reconstrução de currículos, práticas pedagógicas e docentes a partir de outras narrativas e teorias que consideram o protagonismo das/os diferentes sujeitas/os que constituem nossa sociedade.

Também, se referencia na perspectiva freireana de educação, particularmente no diálogo enquanto categoria central, que contribui para construção de um processo formativo crítico e reflexivo que busca a humanização e a estruturação de uma educação problematizadora, comprometida com a equidade e justiça social (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2016).

Esta pesquisa, portanto, está situada no campo do currículo, a partir da concepção crítica por consideramos que

Uma visão crítica do currículo inscreve-se em um projeto emancipador e inclusivo, no qual os conteúdos culturais selecionados e que o integram incluem vozes ausentes. Incluir as vozes dos ausentes, dos silenciados, dos esquecidos, dos subalternizados na/pela escola insere o currículo numa visão de justiça social, filia-o à perspectiva freireana de educação como humanização dos sujeitos (CARVALHO, 2019, p. 27)

Conceber o currículo a partir da teoria crítica possibilita-nos compreendê-lo enquanto um projeto político e coletivo de sociedade, e que está relacionado à vida da escola - ao vivido e experienciado no cotidiano escolar - sempre articulado a um contexto sócio-histórico, como afirmam Paulo Freire (2006) e Eliete Santiago (1998). Assim sendo, o currículo é um campo de saber no qual discursos se articulam com o objetivo de “instruir e orientar a ação do(a) professor(a) e abrangem tanto um projeto educativo, como as práticas que procuram efetivá-lo (MOREIRA, 2011 *apud* CARVALHO, 2019, p. 26).

Ao trabalhar a partir da concepção crítica do currículo, tomamos a prática pedagógica e a prática docente como categorias importantes para esta investigação. Para melhor apropriação do objeto da pesquisa, fez-se necessário compreender a prática pedagógica como uma ação institucional organizada que se desenvolve num contexto e que legaliza e legitima o exercício profissional, sendo este fazer das/os professoras/es o conceito de prática docente (SOUZA, 2009).

Assim sendo, na condição de mulher e professora que atua na educação básica, fomentei esta pesquisa com o propósito de gerar contribuições acerca da emergência de práticas pedagógicas preocupadas com a Educação para as Relações Étnico-Raciais, bem como com a Educação Antirracista.

O projeto de Estudo Exploratório apresentou-nos importantes discussões que tratam conceitualmente as temáticas da Educação para as Relações Étnico-Raciais, bem como a Educação Antirracista. Destacamos as pesquisas de Eliane Cavalleiro (2001); Kabengele Munanga (2004); Claudilene Silva (2013); Petronilha Beatriz Silva (2018); Nilma Gomes (1995, 2001, 2003, 2017); Grada Kilomba (2019), entre outras/os autoras/es. Estes estudos constituirão nosso referencial teórico.

O objeto dessa pesquisa - práticas de valorização do pertencimento étnico-racial no contexto escolar - decorre, portanto, da experiência pessoal e profissional, que busca ir de encontro à ausência e/ou invisibilidade dos debates relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais.

Para o desenvolvimento de práticas de valorização do pertencimento étnico-racial no espaço escolar, é necessário promover ações pautadas nas diferenças entre os sujeitos, desconstruindo processos alicerçados, entre outros aspectos, no mito da democracia racial, para assim, suplantando as lacunas relacionadas ao povo negro, sua história e as suas especificidades (GOMES, 2017).

Nesse contexto, a elaboração de uma pesquisa do tipo Estado do conhecimento requereu a definição e utilização de critérios e procedimentos específicos, possibilitando-nos identificar as informações necessárias para compreender a produção do conhecimento sobre uma temática, durante um período determinado (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

De acordo com Joana Romanowski (2002), Joana Romanowski e Romilda Ens (2006) e Norma Ferreira (2002), esses critérios e procedimentos são: a definição dos descritores, palavras-chave que possibilitam a/o pesquisadora/o direcionar suas buscas nas bibliotecas, repositórios, arquivos etc., situados em ambientes físicos ou virtuais; escolha dos elementos para avaliação dos estudos que irão compor o *corpus* de análise; registro e catalogação dos dados coletados; produção de síntese e análises.

A partir desses direcionamentos metodológicos, almejando construir o Estado do Conhecimento sobre a valorização do pertencimento étnico-racial negro no contexto escolar, recorreremos ao catálogo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

Dissertações (BDTD), que sistematiza e disponibiliza, de modo gratuito, as produções acadêmicas nos mais variados campos do saber. A combinação de palavras para a pesquisa foram: valorização do pertencimento étnico-racial; prática pedagógica e identidade étnico-racial; professoras e educação das relações étnico-raciais; professoras negras e relações étnico-raciais.

Assim, a partir dos anos de 2003, quando passa a vigorar a Lei nº 10.639/03, até o ano de 2019, encontramos o cenário, sistematizado no quadro abaixo, a seguir:

Quadro 1 – Pesquisas catalogadas no repositório BDTD no período de 2003 a 2019

Descritor	Pesquisas identificadas	Dissertação	Tese
Valorização do pertencimento étnico-racial;	6	5	1
Prática pedagógica e identidade étnico-racial;	24	19	5
Professoras e educação das relações étnico-raciais;	198	160	38
Professoras e relações étnico-raciais;	120	96	24
Total de pesquisas	348	280	68

Fonte: Repositório BDTD (2020).

Esses dados compõem um quadro analítico acerca da exploração realizada em 2019, enquanto ainda buscávamos delinear o objeto. Com a ampliação da investigação e melhor definição da questão de pesquisa, realizamos novas investigações que estão organizadas na próxima sessão.

1.1 SITUANDO O OBJETO NO CAMPO DA PESQUISA

Iniciar a pesquisa no ano de 2020 não foi uma tarefa fácil, pois entrávamos num caos em decorrência da pandemia de Covid-19. Não sabíamos o que fazer ante um vírus invisível e altamente letal, que rapidamente se espalhou.

Diante desconhecimento e a busca por caminhos para enfrentar essa ameaça biológica e sanitária, as sociedades decretaram o isolamento social. A vida que até então conhecíamos deixou de existir. Ficamos reclusas/os em nossos lares sem saber o que fazer e quais ações seguir. Escolas, universidades, espaços de lazer, praias, parques, supermercados, farmácias etc. foram fechados ou tiveram seus acessos restritos.

No Brasil, nos primeiros meses de 2020, vimos a crescente escalada de contaminação viral. Neste cenário, experimentamos a falta de leitos hospitalares adequados; profissionais da saúde trabalhando à exaustão e uma população tomada pelo medo. Soma-se a essa realidade um sistema governamental federal omissivo, que negou os impactos da pandemia, num violento processo de ataques à ciência e as/os pesquisadoras/es que estavam em busca de uma solução cientificamente eficaz para o combate ao vírus.

A inércia do Governo Federal levou o Brasil a ser um dos epicentros da Covid-19 no mundo, impactando diretamente para que milhões de brasileiras/os fossem contaminadas/os e milhares, infelizmente, perdessem suas vidas.

Márcia Santos *et al.* (2020) e Lúcia Isabel Silva, Eduardo Moraes e Mateus Santos (2020), ao analisarem o cenário inicial de Covid-19 no Brasil, argumentam que por vivermos num país repleto de desigualdades, devemos considerar que a pandemia trouxe diferentes impactos aos grupos sociais. Portanto, no cenário de crise sanitária em que vivemos os grupos periféricos e mais pobres são os mais afetados em comparação aos demais.

As/os autoras/es nos chamam à reflexão que esses grupos das classes econômicas menos favorecidas são, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), a população negra, e esta, muitas vezes por ser obrigada a viver num contexto de privações de direitos básicos como moradia, escola, lazer, acesso à água tratada, saneamento básico, insegurança alimentar, acompanhamento médico etc., está mais suscetível à contaminação do vírus.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) já salientava, antes mesmo da atual pandemia, que o racismo deve ser considerado como “um determinante social do processo de adoecimento e morte” (SANTOS *et al.*, 2020, p. 225). Observa-se, por exemplo, que os dados estatísticos sobre a pandemia no Brasil só passaram a incluir o critério raça/cor após a mobilização do Movimento Social Negro, uma vez que este denunciava que devido ao racismo estrutural, a população negra sequer era considerada como aquela com maior potencial para infecção viral pelo coronavírus devido aos fatores socioeconômicos supracitados.

Lúcia Silva, Eduardo Moraes e Mateus Santos (2020), ao analisarem os impactos da Covid-19 na população negra brasileira destacam que os primeiros boletins epidemiológicos, então divulgados no início da pandemia pelo Ministério da Saúde, salientam que o vírus chegou ao nosso país pelas classes economicamente

mais favorecidas e estas, segundo os estudiosos, são compostas majoritariamente por sujeitas/os brancos, que naquele contexto dos primeiros meses de Covid-19 representavam o maior número de acessos e internações hospitalares em consequência dos sintomas do vírus. Lúcia Silva e Eduardo Moraes (2020) argumentam, com base nos dados estatísticos do período, que a população negra, se comparada à branca, teve menos acesso à informação e assistência médica, acarretando às/aos negras/os maior mortalidade em decorrência do vírus. Consideramos relevante situarmos em qual atmosfera estávamos quando iniciamos a investigação, pois ela teve impactos importantes no percurso construído.

Assim sendo, com o fechamento das universidades, a realização de Estudo Exploratório ocorreu totalmente em ambientes virtuais das bibliotecas e repositórios das universidades, revistas e periódicos. A pesquisa tomou por base categorias prévias, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 – Pesquisas catalogadas no repositório BDTD no período de 2003 a 2020

Descritor	Pesquisas identificadas	Dissertação	Tese
Prática pedagógica;	18.630	13.846	4.784
Professoras e prática pedagógica;	863	661	202
Práticas pedagógicas antirracistas;	32	27	5
Educação para relações étnico-raciais;	375	293	82
Educação antirracista.	110	79	31
Total de pesquisas	20.010	14.906	5.104

Fonte: Repositório BDTD (2020).

A fase inicial do Estudo Exploratório apresentou elevado número de pesquisas, o que chama a atenção. Esses dados permitem uma leitura de que os Programas de Pós-Graduação em Educação têm a prática pedagógica como uma categoria central que abarca pesquisas que se desenvolvem em campos diversos, como: currículo, formação de professores, ensino, aprendizagem, questões raciais, gestão escolar, educação infantil, ensino superior, educação informal e educação não-formal, por isso o número significativo de trabalhos realizados, sendo necessário identificar as pesquisas que melhor dialogassem com o objeto desta investigação.

Nessa perspectiva, refinamos nossa investigação, reformulando nossos descritores, chegando às categorias: educação para relações étnico-raciais; práticas pedagógicas e educação para as relações étnico-raciais; educação antirracista;

professoras e educação para relações étnico-raciais; valorização do pertencimento étnico-racial e educação, para que melhor dialogassem com o objeto e objetivos.

Justificamos a escolha apriorística dessas categorias específicas, a partir dos postulados de Laurence Bardin (2016), por considerar que elas podem indicar um panorama geral acerca da temática ao qual dedicamos nossa investigação que, a partir de análises, exprimem significados relevantes à pesquisa em construção.

Para selecionarmos os estudos adotamos os seguintes critérios: as pesquisas deveriam estar centradas na área da educação; ter como universo de análise os primeiros anos do Ensino Fundamental; abordar as temáticas da educação para as relações étnico-raciais, da educação antirracista e da construção identitária negra no espaço escolar; dialogar sobre a prática pedagógica e prática docente antirracistas.

Não foram considerados estudos com foco na Educação informal, na Educação não formal² ou que abordava a temática antirracista e a Educação para Relações Étnico-raciais no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior pois, o universo da pesquisa abrangeu apenas a educação formal, contemplando os anos iniciais do ensino fundamental da Educação Básica, conforme o quadro 3:

Quadro 3 – Pesquisas catalogadas no repositório BDTD no período de 2003 a 2020 que compõem o *corpus* do Estado do Conhecimento

Descritor	Pesquisas identificadas	Pesquisas selecionadas	Dissertação	Tese
Educação para relações étnico-raciais;	375	7	4	3
Práticas pedagógicas e educação para as relações étnico-raciais;	108	9	8	1
Educação antirracista;	110	3	3	-
Professoras e educação para relações étnico-raciais;	111	6	6	-
Valorização do pertencimento étnico-racial e educação.	6	3	3	-
Total de pesquisas	710	28	24	4

Fonte: Repositório BDTD (2020).

² Os termos Educação formal, Educação não formal e Educação informal são utilizados para identificar diferentes concepções de educação que se desenvolvem em espaços distintos e têm objetivos específicos. Para Maria da Glória Gohn (2006), a Educação formal é aquela desenvolvida no espaço escolar a partir de conteúdos específicos. A Educação informal é aprendida a partir dos processos de socialização entre as/os sujeitas/os, em que se aprende hábitos, costumes e atitudes. Já a Educação não formal é compreendida como trocas de experiências entre as/os sujeitas/os em espaços coletivos.

O quadro acima mostra 710 pesquisas inicialmente catalogadas seguindo os critérios definidos neste estudo. Foi feita uma leitura exploratória de cada uma das pesquisas, no que tange ao título, resumo, objetivos, metodologia e achados dos trabalhos, selecionando aqueles que dialogam com a temática em estudo. Esta etapa foi importante para que descartássemos os trabalhos em duplicidade, resultando num *corpus* de análise composto por 28 trabalhos.

Organizamos as 28 pesquisas selecionadas de acordo com autoria, o ano de cada publicação, o tipo de documento e a instituição de origem, conforme o quadro 4:

Quadro 4 – Pesquisas catalogadas no repositório BDTD no período de 2003 a 2020 distribuídas por autoria, tipo de documento e instituição

Descritor	Autor/a – Ano	Tipo de documento	Instituição de origem
Educação para relações étnico-raciais;	OLIVEIRA, Maria Helena N. de (2011)	Dissertação	UMESP
	AMORIM, Roseane Maria de (2011)	Tese	UFPE
	LUIZ, Maria Fernanda (2013)	Dissertação	UFSCar
	CRUZ, Ana Cristina J. da (2014)	Tese	UFSCar
	ARAÚJO, Marlene de (2015)	Tese	UFMG
	FREITAS, Priscila Cristina (2016)	Dissertação	UFSC
	NASCIMENTO JR., Raimundo N. (2018)	Dissertação	PUC-GO
Práticas pedagógicas e educação para as relações étnico-raciais;	TELES, Carolina de Paula (2010)	Dissertação	USP
	CRUZ, Ana Cristina J. da (2010)	Dissertação	UFScar
	VENZUITA, Simone (2013)	Dissertação	UFSC
	LESSA, Sandra Carvalho N. (2015)	Dissertação	UFOP
	SANTOS, Tainara J. dos (2015)	Dissertação	UFG
	GÓES, Djalma Lopes (2017)	Dissertação	UNINOVE
	BRITO, Marlene Oliveira (2017)	Dissertação	UNESP
	MARTINS, Telma Cezar S. (2017)	Tese	UNINOVE
Educação antirracista;	COSTA, Missilene Maria S. (2019)	Dissertação	UFRPE /FUNDAJ
	MENDONÇA, Ana Paula F. de (2011)	Dissertação	UFV
	SILVA, Francisco T. (2013)	Dissertação	UnB
Professoras e educação para relações étnico-raciais;	GRION, Aline Oliveira (2017)	Dissertação	UFRRJ
	SANTANA, Patrícia Maria S. (2003)	Dissertação	UFMG
	MACHADO, Lúcia Helena A. (2007)	Dissertação	UFScar
	BATISTA, Marcus Vinicius (2008)	Dissertação	UNI SANTOS
	SILVA, Claudilene Maria da (2009)	Dissertação	UFPE
	SILVA, Luciana Santiago da (2013)	Dissertação	UERJ

Valorização do pertencimento étnico-racial e educação.	ALVES, Demaísa de Souza (2018)	Dissertação	UFV
	CONSTANTINO, Francisca de Lira (2010)	Dissertação	UFScar
	SOUZA, André Luiz A. de (2016)	Dissertação	UFMG
	SANTOS, Anne Caroline N. dos (2019)	Dissertação	UNINOVE

Fonte: Repositório BDTD (2020).

As 28 produções acadêmicas selecionadas mostram que não houve concentração de pesquisas em um ano específico. Pontua-se que os anos de 2006, 2012 e 2020 não tiveram nenhum estudo catalogado. Os dados indicam uma concentração de pesquisas em Programas de Pós-Graduação das regiões sul e sudeste. Práticas pedagógicas e educação para as relações étnico-raciais são as temáticas mais investigadas, enquanto a valorização do pertencimento étnico-racial ainda é um objeto de pesquisa em educação pouco explorada. Também realizamos buscas por artigos científicos no Portal de Periódicos CAPES/MEC. Seguindo o objeto e objetivos de pesquisa, conforme pode ser visto no quadro 5:

Quadro 5 – Pesquisas catalogadas no Portal de Periódicos CAPES/MEC no período de 2003 a 2020 que compõem o *corpus* do Estado do Conhecimento

Descritor	Pesquisas identificadas	Pesquisas selecionadas
Educação para relações étnico-raciais;	230	6
Práticas pedagógicas e educação para as relações étnico-raciais;	19	4
Educação antirracista;	153	4
Professoras e educação para relações étnico-raciais;	14	4
Valorização do pertencimento étnico-racial e educação	103	4
Total de pesquisas	519	22

Fonte: Portal de Periódicos CAPES/MEC (2020).

O quadro a seguir mostra a organização dos artigos quanto às palavras descritoras, autoras/es e ano de publicação. Salientamos que para a escolha dos periódicos, não utilizamos produções em língua estrangeira.

Quadro 6 – Pesquisas catalogadas no Portal de Periódicos CAPES/MEC no período de 2003 a 2020 distribuídas por autoria e ano de publicação

Descritor	Autoras/es	Ano de publicação
Educação para relações étnico-raciais;	MUNANGA, Kabengele	2004
	SOUZA, Edilson; REIS, Maria da Conceição; MENEZES, Vilde	2013
	MÜLLER, Tânia Maria P.	2015
	GONÇALVES, Luciane Dias	2016
	SILVA, Roberto da; SILVA, Juliano da	2016
	SILVA, Petronilha Beatriz	2018
Práticas pedagógicas e educação para as relações étnico-raciais;	DIAS, Lucimar R.	2012
	GOMES, Nilma; JESUS, Rodrigo de	2013
	SILVA, Paulo V.; SOUZA, Gisele	2013
	SILVA, Claudilene M.; SANTIAGO, Maria Eliete	2019
Educação antirracista;	LIMA, Denise; SOUZA, Carlos	2014
	GLASS, Ronald	2012
	MACÊDO, Aldenora	2016
	SILVA, Mozart L. da	2018
Professoras e educação para relações étnico-raciais;	SILVA, Eva A. da	2008
	MAIA, Maria Edileuza; MENDES, José E.; BRITO, Lúcia Helena de.	2016
	SILVA, Ana Beatriz; ALVES, Michele	2018
	COSTA, Claudilene Maria; GREGÓRIO, Maria de Fátima Di.	2018
Valorização do pertencimento étnico-racial e educação.	ZUBARAN, Maria Angélica; SILVA, Petrinilha B.	2012
	BASTOS, Priscila C.	2015
	SILVA, Petronilha B.	2015
	SILVA, Claudilene M.; SANTIAGO, Eliete	2019

Fonte: Portal de Periódicos CAPES/MEC (2020).

É possível observar que a produção de artigos científico traz autoras/es que são referências no campo da investigação sobre a temática étnico-racial, como Petronilha Beatriz Silva, Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes.

Outro aspecto que merece reflexão é a descontinuidade das produções que se ocupam com essas temáticas, fato também observado nas dissertações e teses. Há intervalos significativos, apresentando alguns anos sem nenhuma investigação, como, por exemplo, entre os anos de 2004 e 2007; 2009 e 2011.

Inferimos que essa realidade pode ser compreendida se analisarmos que mesmo com a ampliação do debate sobre as questões étnico-raciais algumas

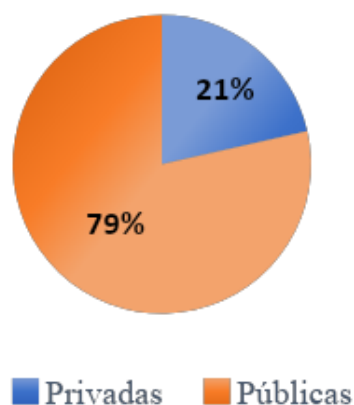
temáticas da educação se apresentarem como objeto de investigação com maior recorrência; os Programas de Pós-Graduação necessitam abarcar linhas de pesquisa que estejam disponíveis para receber projetos sobre essa temática.

Em face à realidade insuficiente e esporádica de trabalhos e estudos voltados para a discussão sobre a temática central da pesquisa – práticas de valorização do pertencimento étnico-racial no contexto escolar – justificamos a necessidade em desenvolvermos a investigação, almejando que esse conhecimento produzido possibilite discussões sobre a construção/reconstrução da percepção do pertencimento étnico-racial a partir da prática docente-discente no espaço escolar.

1.2 A PESQUISA EM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO

No processo de análise do *corpus* de nosso estudo identificamos que dentre os 28 trabalhos selecionados no repositório BDTD, que estão divididos em teses e dissertações, 22 foram produzidos em instituições públicas, representando e correspondendo a 79% do total, e apenas 6 investigações derivam de Programas de Pós-Graduação oriundos de instituições privadas, perfazendo 21%. Esses dados são exemplificados conforme o gráfico 1.

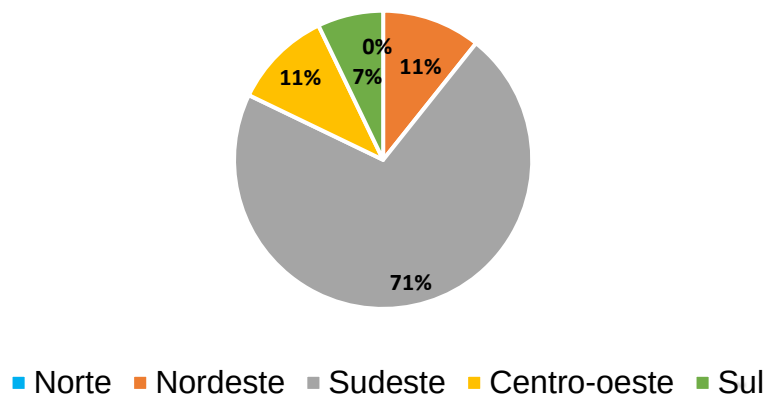
Gráfico 1 – Distribuição por instituição em %



Fonte: A autora (2021).

Nesse panorama, se constata que os estudos se desenvolveram em instituições tanto públicas quanto privadas e, em sua maioria, estão situadas geograficamente nas regiões sudeste, conforme sinaliza o gráfico 2:

Gráfico 2 – Divisão das pesquisas por região em %



Fonte: A autora (2021).

Ao observarmos o gráfico 2, verificamos que durante o período de análise entre as cinco regiões, apenas a Região Norte não apresenta nenhum dado de pesquisa. Ainda sobre os gráficos 1 e 2, percebe-se tanto uma assimetria no que se refere ao tipo de instituição que subsidia a pesquisa, quanto uma assimetria regional ao localizarmos os Programas de Pós-Graduação no campo da Educação, pois, das 28 pesquisas situadas na plataforma BDTD, 20 foram realizadas na região sudeste do país, correspondendo a 71% do total.

Outro elemento importante para caracterização dos dados selecionados refere-se à divisão das pesquisas por gênero. Dentre as 28 dissertações e teses, 23 são de autoria feminina e 5 são de autoria masculina. No tocante aos artigos catalogados encontramos 22 pesquisadoras e 11 pesquisadores demonstrando que a abordagem da temática vem sendo explorada em sua maioria por mulheres, cujo percentual encontramos no gráfico 3.

Gráfico 3 – Divisão dos pesquisadores por gênero



Fonte: A autora (2021).

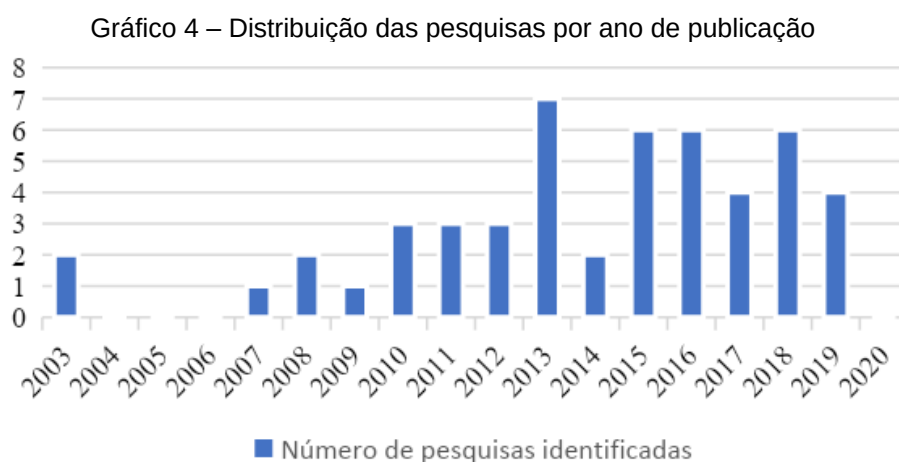
Uma análise, levando em consideração os critérios de autodeclaração identitária das/os autores dos trabalhos selecionados nesta investigação, permitiu-nos

identificar outro dado relevante: estas/es são, em sua maioria, intelectuais negras/os que há anos desenvolvem pesquisas sobre a temática da educação e relações étnico-raciais.

Este dado evidencia um elemento importante, uma vez que com o acesso da população negra à universidade e aos Programas de Pós-Graduação corroborou para que esta não seja mais objeto de estudo, podendo ela mesma dissertar sobre sua história, cultura e identidade.

Ao analisarmos as pesquisas a partir do ano de suas publicações, notamos que o ano de 2013 foi o que apresentou maior quantitativo sobre a temática. Em 2013 a Lei 10. 639/2003 completou 10 anos de promulgação, e algumas das investigações centradas nesse período foram fomentadas com o objetivo de discutir e/ou realizar comparativos acerca dos impactos da lei durante a primeira década de sua vigência.

Os dados do ano de 2020 expressam o cenário atípico para a pesquisa pois, em virtude da pandemia de Covid-19, a produção e socialização dos estudos ficou comprometida. Os dados estão expressos no gráfico que segue.



Fonte: A autora (2021).

As informações quantitativas identificadas no *corpus* de investigação foram relevantes para que pudéssemos construir um perfil analítico consubstancial, permitindo-nos, assim, compreender a produção e o desenvolvimento dos debates numa esfera mais ampla acerca da temática da valorização do pertencimento étnico-racial negro no contexto escolar.

A análise dos dados construídos na pesquisa exploratória aponta tanto nas teses e dissertações, quanto nos artigos, que a valorização do pertencimento étnico-racial negro no contexto escolar é um processo desafiador visto que ainda

encontramos insuficientes exemplos de práticas pedagógicas de valorização da população negra, pois a escola ainda reproduz o racismo que estrutura nossa sociedade.

Nesse sentido, as investigações mostraram o silenciamento ao abordar o racismo na escola e como esta ideologia permeia os currículos e práticas pedagógicas a partir, por exemplo, do mito da democracia racial, que dificulta o reconhecimento dos privilégios dados a população branca, uma vez que naturaliza narrativas e práticas baseadas em concepções eurocêntricas em que valores, discursos e modelos brancos são socializados como padrão.

Para tanto, a formação de professoras/es a partir da Educação das relações étnico-raciais é identificada nos achados das pesquisas como sendo uma das possibilidades para desenvolver ações antirracistas, que vão de encontro a esse mito. Contudo, como mostram os dados, essas formações ainda são situações pontuais e estão muito mais relacionadas às escolhas pessoais, de ordem política/pedagógica das/os professoras/es, do que uma política e prática pedagógica institucional, mesmo como a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira prevista na política educacional.

As teses, dissertações e artigos analisados neste estudo destacam que, na realidade escolar brasileira, a Lei 10.369/2003 e a Lei 11.645/2008 são importantes marcos para o enfrentamento ao racismo, possibilitando significativos avanços no campo educacional. Todavia, estas leis mesmo conhecidas pelas/os gestores e professoras/es ainda são ignoradas por muitos, o que corrobora para a construção e difusão de um ideário no qual o povo negro e sua história são apresentados na escola a partir do olhar da escravização e negação da herança africana, no qual a população negra é quase sempre retratada e/ou associada a inferioridade, incapacidade, violência.

Essas representações que permeiam o imaginário social coletivo e se materializam nas ações, currículos e práticas da escola têm suas bases na ideologia da branquitude e do racismo, que produzem estereótipos raciais a partir de estruturas de poder decorrentes da hegemonia da identidade racial branca, conforme demonstram as investigações. Para Maria Aparecida Bento (2002, p. 121), o pacto não verbalizado da branquitude ao criar mecanismos psíquicos de identificação dos “iguais”, os brancos, para manter o lugar de poder, autoridade e, assim dominação, fomenta um processo de “retirada de culpa entre os brancos”.

A difusão de estereótipos racistas no contexto escolar, segundo os dados analisados, são um dos motivos pelos quais as relações interpessoais entre as/os estudantes negras/os, suas/seus professoras/es e suas/seus colegas é esvaziada de afeto, cuidado e amorosidade.

Por fim, a análise das pesquisas que fomentam esse estudo evidenciou que mesmo com tantos desafios e dilemas, no que se refere a valorização do pertencimento étnico-racial no espaço escolar, esta é uma possibilidade alcançável uma vez que a educação possui um caráter contraditório, sendo possível problematizar e enfrentar o racismo, tornando o antirracismo um imperativo a partir da reconstrução dos currículos, reestruturação das práticas pedagógicas e materiais didáticos, além da formação docente relativa à Educação para as relações étnico-raciais que rompam com silenciamentos, estereótipos e preconceitos possibilitando uma educação antirracista que reconhece e assegura o direito à diferença em contraposição a pretensa e, muitas vezes violenta, imposição de uma falsa e inexistente igualdade.

Apresentar o Estado do Conhecimento acerca da valorização do pertencimento étnico-racial negro no contexto escolar nos possibilitou compreender como vem se estruturando as pesquisas sobre esta temática no campo da Educação no decorrer de quase duas décadas. Com base nos dados identificados, descritos e analisados, pudemos entender o quão complexo é esse processo, e o quanto outras investigações ainda se fazem necessárias visto que há lacunas acerca do assunto.

Os estudos revelam a construção de um processo sócio-histórico de superioridade da identidade racial branca nas sociedades estruturadas na dominação racial, que produz e reproduz uma estética branca hegemônica, cujos valores alicerçam hábitos, comportamentos e modelos políticos, econômicos, educacionais, culturais, servindo de base para diversas ações nas mais variadas instâncias dessas sociedades (SCHUCMAN, 2020).

No percurso desse trabalho pudemos discutir alguns dos elementos estruturados a partir da ideologia da branquitude e do racismo que permeiam e dão sustentabilidade, material e simbólica, a uma série de ações e práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas na escola. Nesse contexto, a instituição escolar acabaria interferindo nas práticas de valorização do pertencimento étnico-racial das/os sujeitas/os, pois é neste espaço que vivenciam muitos momentos de

suas vidas, cujas lembranças, positivas ou negativas, se reverberam ao longo de suas existências.

No que se refere à identidade racial das/os negras/os, os dados apontam que ela é quase sempre constituída como algo negativo, já que tiveram pouca, ou quase nenhuma experiência exitosa de valorização de seu pertencimento étnico-racial na escola (GOMES, 2017). Assim, para muitas/os, saber-se negra/o é experienciar um sentimento de dor física e emocional, desde muito cedo, levando-as/os a um massacre de suas identidades raciais, para assim, assimilar padrões brancos, sexistas e racistas que lhes são atribuídos (SILVA, 2015).

Por fim, as análises evidenciam que para haver a efetiva valorização do pertencimento étnico-racial no contexto escolar faz-se necessário discutir o racismo na escola, nos currículos, nas formações de professores, a fim de construir práticas pedagógicas e docentes a partir de uma perspectiva problematizadora e antirracista.

Nilma Lino Gomes (1995) salienta que a escola ocupa um lugar importante na vida de boa parte da população brasileira, pois é nesse espaço que são construídas lembranças que marcam profundamente a vida das/os sujeitos. Nesse sentido, Irailda Silva (2010b, p. 243) afirma:

O que acontece na escola é de fundamental importância para a formação de cidadão capazes de conviver e dialogar com a diversidade cultural e histórica do Brasil, além de promover, é claro, uma maior identificação dos estudantes com os conteúdos e práticas ensinados na escola. São fatores que influenciam diretamente o desejo de aprender, como também a autoestima do educando.

Durante muitas décadas, o ambiente escolar se apresentou de formas diferentes para crianças brancas e negras, entre outros aspectos, pela presença de referências e os modelos valorizados serem oriundos das culturas europeias brancas. A negritude aparecia de modo incipiente, fragmentado ou desqualificado, afirma Nilma Lino Gomes (1995, 2017).

Segundo Gomes (2017), essa realidade, desde o final da década de 1990, vem apresentando fissuras significativas. Roberto da Silva e Juliano Tobias (2016) afirmam que a presença de pesquisadoras/es negras/os nas universidades proporcionou estudos sobre as questões raciais e a educação, corroborando para que mitos, discursos e práticas racistas fossem questionadas e contestadas, se reverberando em novas ações nos espaços escolares, visto que a escola é compreendida como um

espaço de tensões e lutas políticas, sociais e ideológicas, no qual diferentes relações são construídas para manutenção e/ou transformações de condições e realidades.

Partindo dessa discussão, esse estudo se desenvolveu a partir do pressuposto de que a instituição escolar tem práticas racistas, mas através da postura de docentes comprometidas/os com o rompimento do silenciamento sobre do tema racial na escola, há possibilidade para construção de uma intervenção pedagógica antirracista.

Para Paulo Freire (1979), a educação carrega a possibilidade de mudar pessoas. Nesse sentido, o autor considera que a educação, ao pautar-se no diálogo, preocupando-se com a trajetória e as vivências sociais das/os sujeitas/os, que são atrizes e atores e não objetos nesse processo, possibilita mudanças.

Na perspectiva freireana, o profissional que assume esse compromisso age e reflete sobre estar no mundo, na realidade para que possa compreendê-la, construindo uma consciência crítica transformadora que é essencialmente esperançosa, criativa e humanizadora.

De posse dessas concepções, esta investigação elencou como questão de pesquisa: Como a prática de docentes valoriza o pertencimento étnico-racial das/os estudantes no contexto da educação pública?

A fim de elucidarmos nosso problema de pesquisa, respondendo os questionamentos formulados e definimos os objetivos que guiaram nossas ações. Assim sendo, nosso objetivo geral foi compreender as práticas de valorização do pertencimento étnico-racial das/os docentes-discentes no contexto escolar. Para desenvolvermos este propósito, consideraremos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Analisar como as práticas pedagógicas docente-discente contribuem para a percepção do pertencimento étnico-racial dos estudantes;
- 2) Identificar possíveis articulações entre a construção de práticas de valorização do pertencimento étnico-racial e o enfrentamento ao racismo;
- 3) Analisar práticas de valorização do pertencimento étnico-racial elaboradas pelas professoras que possibilitem a construção de uma autoimagem positiva das/os estudantes.

Para compreender o movimento entre a prática docente-discente; ações de enfrentamento ao racismo e valorização do pertencimento étnico-racial, organizamos a sequência textual da dissertação em quatro capítulos. Neste primeiro capítulo, a introdução, contextualizamos o universo da investigação, trazendo a justificativa para o recorte selecionado; bem como o objeto e os objetivos que orientam o estudo.

O segundo capítulo corresponde ao referencial teórico. Nele discutimos o contexto sócio-histórico, político e cultural das questões raciais no campo educacional brasileiro. Refletimos sobre a legislação educacional e a promoção da Educação para as relações étnico-raciais que favoreça a educação antirracista. Finalizamos com a abordagem crítica do currículo e prática pedagógica para compreensão do processo de construção valorização étnico-racial.

No terceiro capítulo, apresentamos os aportes teórico-metodológicos do estudo, discorrendo sobre a abordagem da pesquisa; procedimentos para a coleta de dados; critérios para seleção das participantes e os caminhos para a análise dos dados. Situamos, ainda, a/o leitora/o sobre o desenvolvimento da pesquisa em meio ao período da pandemia do vírus da Covid-19.

O quarto capítulo é dedicado à análise sobre a construção da prática docente-discente e a promoção de uma educação antirracista a partir das professoras participantes da pesquisa. Diante do questionamento central da pesquisa e dos objetivos, abordamos o interesse pelo tema da valorização étnico-racial; conteúdos, contextos e atividades; práticas de valorização étnico-racial no contexto escolar.

2 AS QUESTÕES RACIAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Neste capítulo, realizamos uma discussão teórica sobre as políticas afirmativas numa perspectiva legal, com centralidade na Lei 10.639/2003 e suas dimensões política, histórica e conceitual, cuja imbricação possibilitou analisar a relação entre políticas afirmativas, educação étnico-racial, currículo e prática pedagógica, de acordo com o objeto da pesquisa.

A Lei 10.639/2003, que acrescentou à Lei 9.394/1996 o Art. 26-A, tornando obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino do país o ensino sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira, resulta de uma das frentes da luta dos movimentos sociais - principalmente o Movimento Negro - completou vinte anos em 2023 e, no decorrer de sua atuação, observamos desafios que dificultam sua execução, pois propõe modificações na estrutura da sociedade brasileira que vão de encontro às ideias da inferioridade negra e superioridade branca que estão enraizadas no cenário brasileiro.

Esse marco legal possibilitou importantes avanços no enfrentamento ao racismo ao inserir a valorização da população negra nos debates e Agendas das políticas públicas educacionais, o que possibilita ações no campo do currículo, da prática docente-discente, formação de professores, entre outros.

Para melhor compreendermos a tecitura e arranjos dessa lei, faz-se necessário entender o processo histórico que culminou em sua construção, vigência e posterior modificação pela Lei 11.624/2008, com a inclusão da temática indígena. Caso contrário, poderemos incorrer num grave erro, que é considerar a Lei 10.639/2003 como um evento dissociado do contexto da legislação educacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996)³.

A Lei 10.639/2003 reflete e concretiza séculos de lutas do povo negro brasileiro, que desde o princípio da Diáspora⁴ Negra para o Brasil empreende ações políticas e de resistência cotidianas (OLIVEIRA; XAVIER, 2018).

³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996) organiza e estrutura a educação nacional, da Educação Infantil ao Ensino Superior, a fim de assegurar o direito à educação. Deste modo, a legislação define: ampliação do direito à educação dos 4 aos 17 anos; organiza e distribui as competências educacionais entre a União, estados, Distrito Federal e municípios; constitui os deveres e responsabilidades dos estabelecimentos de ensino, dos docentes e dos sistemas de ensino; caracteriza os dispositivos gerais da educação básica e superior; distingue as modalidades de ensino; caracteriza os profissionais da educação e os seus requisitos e destina recursos financeiros à educação (BRASIL, 1996).

⁴ José Antônio dos Santos (2008), salienta que o termo “diáspora” possui vários significados, sendo um de seus primeiros registros às passagens bíblicas do Antigo Testamento que relatam as migrações do

Michel de Certeau (1998), ao falar acerca do cotidiano, o considerou plural, não linear, em que a todo momento as/os sujeitas/os comuns, através de sua criatividade, produzem práticas para interpretar o mundo, num exercício contínuo de construção de micro resistências e micro liberdades que as/os permitem se opor às estruturas de poder dominantes.

Nesse sentido, o autor traz a heroína ou o herói comum para o centro das ações sociais, num processo analítico que se preocupa em dialogar com a/o sujeita/o ordinária/o que subverte rituais e representações, sendo esta/e produtora/o de micro histórias e micropolíticas.

A história, por muitos séculos, foi narrada e escrita levando em consideração apenas uma perspectiva: a dos vencedores; daquelas/es que detinham o poder e os instrumentos para registrá-la. Assim, por gerações, narrativas foram construídas para representar e/ou exaltar o poder de um grupo sobre outro, e muitas/os consideraram que apenas estas narrativas poderiam ser aceitas.

Os estudos de Certeau (1998) demonstram que no cotidiano relações sempre existiram, assim como possibilidades de brechas para “dar golpes”⁵ nos grupos dominantes (CERTEAU, 1998), pois, no curso da história, mesmo existindo grupos hegemônicos, é possível identificar vários exemplos de reapropriação e refazer das ações dominantes, pois essa/e sujeita/o comum, à princípio, aparentava uma ideia de conformidade para conseguir utilizar táticas e empreender práticas subversivas contra aquilo que estava instituído, numa ação de resistência.

Partindo dessas afirmativas de Certeau (1998), identificamos o povo negro - de forma sistemática ser sequestrado e obrigado a realizar uma travessia marítima violenta em navios do Tráfico Negreiro Transatlântico – chegar ao Brasil, ainda no

Povo Judeu. Assim, afirma Santos (2008, p. 181): “A diáspora traz em si a ideia do deslocamento que pode ser forçado como na condição de escravos, resultado de guerras, perseguições políticas, religiosas ou desastres naturais. Também pode ser uma dispersão incentivada ou espontânea de grandes massas populacionais em busca de trabalho ou melhores condições de vida”. Em consonância com os escritos de José Antônio dos Santos (2008), Lúcia Helena Oliveira e Regina Célia Lima (2018) destacam que partir do ano de 1965, com as análises do pesquisador George Shepperson, o conceito de diáspora é utilizado para explicar o processo violento de dispersão do povo negro pela Europa, Ásia e América “característico de sociedades que vivenciaram regimes de dominação política e desigualdade econômica e que também produzem uma cultura de resistência” (OLIVEIRA; XAVIER, 2018, p. 3).

⁵ Michel de Certeau (1998) compreende o conceito de “dar golpes” como sendo pequenas ações para subverter aquilo que está homogeneamente instituído, num processo de micro resistências, almejando pequenas liberdades que possibilitam as/os sujeitas/os “que não tinham meios para recusar; a esse poder escapavam sem deixá-lo” (CERTEAU, 1998, p.40).

Período Colonial, e ser submetido a um processo de desumanização, para serem imputados a condição de “coisa”, tornando-se sujeitas/os escravizadas/os.

Para estas mulheres e homens negras/os foi imposto um novo lugar, uma nova língua e cultura. Todavia, como demonstram as pesquisas de Clóvis Moura (1988), João José Reis (1993), Álvaro Pereira do Nascimento (2016), entre outras/os, durante todo o processo de escravização oficial no Brasil, não houve passividade das/os negras/os escravizadas/os, pois havia o desejo em prol da liberdade e da retomada da condição de humanas/os que lhes foram retiradas/os.

A narrativa hegemônica brasileira, refletida na historiografia oficial, por muitos séculos, negligenciou e tornou ausente ou negou o protagonismo negro na História, que a partir de diversas insurgências, diretas ou indiretas, encontrou brechas e utilizou diversas táticas para driblar a opressão instituída. Tomemos como exemplo, para ratificar esta afirmativa, o papel das/os escravizadas/os urbanos e domésticos, como as chamadas “escrava de ganho” que circulavam pela cidade com tabuleiros a vender artigos diversos, especialmente os comestíveis.

Essas mulheres ocupavam uma importante função social e econômica uma vez que lidavam com dinheiro e, por vezes, recebiam pequenos pagamentos, mesmo sendo cativas, o que lhes permitia juntar valores para financiar alforrias para si e/ou para terceiros. Além disso, as/os historiadores consideram que essas “escravas de ganho”, por terem acesso a vários espaços da cidade, tinham outro papel relevante: a de mensageiras entre as/os escravizadas/os, o que permitia a troca de informações que fomentaram articulação de fugas e revoltas das/os escravizados.

A ampliação da historiografia demonstra que a/o escravizada/o - enquanto ser ativo, insurgente - buscou através de ações autônomas, individuais e coletivas, às vezes até violenta, utilizar-se de variadas táticas para romper as fronteiras impostas pela ação homogeneizante do sistema colonial escravista. Ao utilizarem-se da astúcia, das brechas encontradas para construir resistências, essas/es sujeitas/os criam diferentes maneiras de fazer, que segundo Michel de Certeau (1998), são táticas sutis que possibilitam as/os suas/seus autoras/es escaparem do controle e tornarem-se parte do jogo em questão.

Essas táticas, ou artes de fazer, como conceitua o autor, são constituídas no cotidiano como possibilidades para interpretar e subverter o poder. Assim, podemos analisar como no decorrer da história do Brasil, desde a institucionalização da

escravidão; desenvolvimento do movimento pela abolição⁶, até os dias atuais, as/os negras/os, mesmo imersas/os num cotidiano de opressão, realizaram práticas ordinárias e inventivas que lhes possibilitaram, como supracitado, driblar opressões forjando resistências e liberdades.

Para entendermos todo esse processo, é importante compreender a origem da construção e utilização da temática racial nas sociedades ocidentais. Desde o século XV, afirma Kabengele Munanga (2004), quando tem início o processo de dominação e colonização das Américas e seus povos, o discurso racial foi sendo desenvolvido, uma vez que seria necessário construir e/ou encontrar explicações que justificassem a subjugação do outro.

Assim, diferentes concepções foram tecidas, dentre elas o conceito de raça, que oriundo das ciências naturais (botânica e zoologia), foi utilizado por grupos hegemônicos no poder para “desempenhar a função social de justificar e legitimar sistemas de dominação racial, que se reverberam até hoje” (MUNANGA, 2004, p. 22).

Segundo Kabengele Munanga (2004), o sentido semântico de raça foi se modificando no decorrer do tempo/espaço. Se antes o termo estava ligado à descendência em comum, este passou a representar, no século XVII, um critério de classificação/exclusão a partir de elementos físicos, estando diretamente relacionados à subordinação de um grupo sobre outros a partir do critério da cor da pele, sendo esta condição primaz para estruturação da ideologia do racismo que se configura na “crença da hierarquização natural das raças” (MUNANGA, 2004, p. 24).

Roberto da Silva e Juliano Tobias (2016), ao citar Florestan Fernandes (1965), apontam que o processo de precarização da vida das/os negras/os encontra na imposição da raça elemento central, pois, segundo os autores, a subjugação a partir da raça, desenvolveu instrumentos e mecanismos, durante o período da escravização que foram fundamentais para que, no pós-abolição, fossem negados à população negra direitos, garantias sociais e, principalmente, lhes impedissem de ocupar espaços nessas áreas.

Nota-se que todo esse processo de negligência e/ou negação ao qual foi submetida a população negra brasileira ocorre por vias oficiais do Estado brasileiro, conforme argumenta Jerry Dávila (2006). Ao longo desse processo, o Estado encontra

⁶ O fenômeno da abolição da escravidão no Brasil, ocorrido no século XIX, foi um processo amplo e heterogêneo decorrente da articulação entre sujeitos de diferentes grupos sociais e raciais pelo fim da escravização do povo negro.

subsídios em teóricos e intelectuais - que têm suas bases em concepções eurocêntricas e raciológicas, cuja ideologia de poder da branquitude fornece instrumentos para justificar a construção de nossa sociedade a partir da hierarquização social, econômica, política e cultural alicerçada em critérios de superioridade “natural” da raça branca sobre as demais.

Luciane Gonçalves (2016) nos chama para a reflexão de que essas ideias encontram espaço fecundo na concepção educacional brasileira desde o século XIX. O mito da colonização diferenciada de Portugal no Brasil, em associação com o mito da democracia racial, são elementos importantes para compreendermos, por exemplo, como se constituíram os conteúdos curriculares, materiais didáticos e formações docente que por décadas negaram, ignoraram ou estereotiparam as questões raciais, reforçando desigualdades.

Florestan Fernandes (1965), através de Roberto da Silva e Juliano Tobias (2016), evidencia que a ideia do Brasil como paraíso racial foi um valioso mecanismo disposto pelas elites brasileiras para atribuir à própria população negra sua “suposta” incapacidade perante os demais uma vez que, de acordo com essa ideia, as oportunidades seriam iguais para todas/os, por isso, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso seria individual. Este discurso encontrou terreno fecundo no contexto educacional brasileiro, salienta Nilma Gomes e Rodrigo de Jesus (2013), Miguel Arroyo (2018), Edilson Souza, Maria da Conceição Reis e Vilde Menezes (2013).

É possível perceber que estamos imersos numa sociedade que mesmo após mais de 135 anos de abolição oficial do regime de escravidão negra, ainda se reverberam práticas alicerçadas no racismo e na desumanização da pessoa negra a partir de estratégias de poder uma vez que ainda encontramos permanências históricas estruturadas nas concepções eurocêntricas de superioridade racial branca.

Enquanto buscava se constituir como nação após o regime de dominação portuguesa, o Estado brasileiro criou narrativas para referendar seu passado e justificar seu futuro enquanto nova nação. Essas narrativas originárias do início do período republicano utilizaram-se de estratégias para negar ou tornar ausente, por exemplo, o período de dominação portuguesa e a escravidão das/os negras/os no Brasil.

Célia Maria Marinho de Azevedo (2004), ao pesquisar sobre como a/o negra/o era representado no imaginário das elites do século XIX, nos traz uma discussão dos caminhos pelos quais os grupos dominantes fomentaram o processo de imigração

branca europeia, que foi utilizado como justificativa da transição do trabalho escravo para o livre, como também serviu, anos mais tarde, de elemento estruturador do mito de paraíso racial no Brasil.

Em conformidade com o pensamento de Célia Azevedo (2004), Lília Schwarcz (2010) salienta que nesse contexto as elites, no século XIX, a partir de projetos político-econômicos, cunharam e/ou financiaram ideias e ações para a construção da nacionalidade brasileira em sua artificialidade, que ora criou narrativas míticas sobre heróis do passado, ora buscou nas teorias raciológicas e nos processos imigrantistas criar uma nação branca que atribuía significados e sentidos negativos e pejorativos à população negra, sendo essa forçadamente excluída e subjugada.

Essas ideias, que tem seus alicerces nas construções de poder do racismo e da branquitude, formam as bases do pensamento dos grupos sociais que governavam o Brasil no século XIX. Durante o período, esses grupos sociais constituíram um argumento sociocultural que justificava um projeto político para o país a partir da miscigenação racial. Nesse contexto, afirma Lília Schwarcz (2010, p. 19): “é interessante refletir sobre a originalidade do pensamento racial brasileiro que, em seu esforço de adaptação, atualizou o que combinava e descartou o que de certa forma era problemático para a construção de um argumento racial no país”.

No século XX, essa ideia de nação miscigenada como um “paraíso” para todos os povos se ramifica em várias vertentes e instâncias da sociedade brasileira, chegando à educação, principalmente após os anos 1930, com a publicação da obra *Casa-Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre (1995) - que disseminou para o mundo a teoria de que no Brasil não haveria barreiras ou segregações decorrentes da cor da pele, pois todos os grupos sociais coexistiriam sem conflitos, tendo as mesmas oportunidades.

A narrativa do mito da democracia racial serviu de justificativa teórica para que o Estado brasileiro negasse, por exemplo, as severas implicações decorrentes do processo de escravização. Essa negação se reflete na ausência do Estado, no decorrer do século XX, frente à essa população negra que acaba marginalizada, tendo seus direitos negligenciados e suas histórias invisibilizadas (SCHWARCZ, 2010).

O processo de invisibilização da história e cultura negra se desenvolveu, também, pelas vias da educação. O mito da democracia racial se enraizou, por exemplo, na estrutura e ações fomentadas na e pela educação escolar, sendo

reafirmado através dos materiais didáticos, do currículo e práticas pedagógicas, salienta Luciene Gonçalves (2016) e Nilma Gomes e Rodrigo de Jesus (2013).

Nessa perspectiva, a partir da primeira metade do século XX, o Movimento Negro, em suas diversas formas e organizações, começa a “articular negras e negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse fenômeno na sociedade” (GOMES, 2017, p. 23).

Nilma Gomes (2017, p. 21), inclusive, considera o Movimento Negro brasileiro como “ator político”, pois a partir de concepções teórico-práticas, traz o debate público sobre o racismo, dando visibilidade às questões étnico-raciais ao ressignificar o conceito de raça, politizando-a e retirando da população negra a suposta inferioridade, tendo a educação como campo de atuação que propõe uma intervenção pedagógica através de uma intervenção de mundo, tal qual define Paulo Freire (2019).

Nilma Gomes (2017, p. 24-25), ainda, afirma que:

Na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país, o Movimento Negro, por meio de suas lideranças e das ações de seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e de violência capitalista. A educação não é um campo fixo e nem somente conservadora. Ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura num espaço-tempo inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos.

Com esta concepção de educação, mulheres e homens negras/os passam a questionar e exigir a reorganização do projeto educacional brasileiro para que este reconheça e assegure as diferenças enquanto um direito que deve ser exercido na e pela escola, possibilitando aos diferentes grupos sociais, e não apenas a um deles, reconhecer-se e identificar-se nas representações históricas, sociais e culturais construídas e socializadas no contexto escolar.

Desde o final da II Guerra Mundial que os países, principalmente os ocidentais, trilham um percurso legal visando a busca pela efetivação de direitos humanos. Nesse contexto, a partir de meados da década de 1960, o Brasil participa de reuniões e conferências internacionais sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial, assumindo a postura pública perante a comunidade internacional de combate a quaisquer tipos de discriminação. Todavia, o racismo só veio a ser tipificado enquanto crime inafiançável apenas no ano de 1989, após a promulgação da

Constituição Federal, e o Brasil só assume o racismo em suas instituições no ano de 2001, durante a Conferência de Durban⁷.

Essa morosidade do Estado brasileiro em criar e efetivar mecanismos legais de enfrentamento e combate ao racismo tem impacto direto na estruturação da legislação educacional do Brasil, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), que orienta e organiza a educação em nosso país, só passou a explicitar a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira apenas em turmas de Ensino Fundamental e Médio no ano de 2003, após décadas de mobilização e luta dos movimentos sociais negros, conforme argumentam Nilma Gomes e Rodrigo de Jesus (2013), Tânia Müller (2015), Luciane Gonçalves (2016) e Raimundo Nascimento Júnior (2018).

A Lei 10.639/2003 é considerada um marco para a luta antirracista a partir da esfera educacional, pois mobiliza novas concepções que possibilitam políticas públicas com foco antirracista (BRASIL, 2003). A Educação para as relações étnico-raciais é o principal exemplo dessas políticas já que abarca uma série de planos e diretrizes teórico-metodológicas que buscam a efetivação de uma educação antirracista.

O percurso trilhado entre a promulgação da Lei 10.639/2003 e a sua implementação é marcado por embates, desafios e dificuldades. A lei em questão foi um dos primeiros atos sancionados pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em seu primeiro mandato, concretizando um processo de institucionalização das reivindicações dos Movimentos Negros pelo governo brasileiro, assim como as contribuições das/os pesquisadoras, num compromisso pela inclusão cidadã das/os negras/os e sua história na sociedade.

A Lei 10.639/2003 se caracteriza, portanto, como uma política de Estado que oferece à sociedade uma resposta institucional e reparação histórica à população negra brasileira a partir da valorização de sua identidade, cultura e historicidade através da educação (BRASIL, 2003).

A definição da educação como o campo pelo qual os movimentos sociais negros desenvolveriam suas estratégias e proposições foi preponderante para que, nas décadas seguintes, diálogos e reivindicações pautassem as ações desses grupos

⁷ Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância promovida pela Organização das Nações Unidas ocorrida na cidade de Durban, na África do Sul.

sociais pela afirmação da identidade negra e o combate ao racismo, salienta Nilma Gomes (2017).

Nos documentos, manuais, cartas e ofícios elaborados pelos movimentos sociais negros há a compreensão da escola, do currículo escolar, dos materiais didáticos e programas educacionais como locus no qual se reconhece o racismo e os meios pelos quais este pode ser aprendido (ARAÚJO, 2021). Por esse motivo, o enfrentamento ao racismo teria que priorizar o campo da educação.

Essa pauta de combate e enfrentamento ao racismo a partir da educação encontra referência com a efetivação da Constituição Federal, no ano de 1988. Conhecida como “Constituição Cidadã”, esta legislação máxima do país reconhece a pluralidade que forma nossa sociedade e tipifica qualquer tipo de discriminação como crime.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988, n. p.), determina:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais; XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei⁸.

O reconhecimento do racismo pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) foi de fundamental importância para se pensar as definições legais subsequentes do nosso país. Nesse sentido, em 1995 o Movimento Negro promove a primeira Marcha Zumbi dos Palmares⁹ para chamar a atenção do Estado brasileiro para o descaso com a população negra, que continuava com seus direitos, assegurados pela Constituição Federal de 1988, negligenciados.

Nesse contexto, no dia 21 de novembro de 1995 o presidente Fernando Henrique Cardoso publicou um decreto que Instituiu o Grupo de Trabalho

⁸ Em 11 de janeiro de 2023, o presidente em exercício, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei 14.532, que altera a Lei 7.716, de 05 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial) e o Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940 (Código Penal), que tipifica como crime de racismo a injúria racial, com a pena ampliada de um a três anos para de dois a cinco anos de reclusão.

⁹ A Marcha Zumbi dos Palmares foi realizada no dia 20 de novembro de 1995 e reuniu mais de 30 mil pessoas em Brasília. O ato marcou os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, líder quilombola que lutou contra a escravidão do povo negro e que se tornou um dos símbolos dos Movimentos Negros brasileiros. O evento também teve como finalidade denunciar a ausência de políticas públicas para a população negra.

Interministerial, com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra e dar outras providências.

No decorrer dessas ações, a elaboração de uma nova lei geral para a educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996) em 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997 trouxeram em suas definições o dever de garantir o exercício da plena cidadania, mas ainda não explicitavam políticas para valorização negra e combate ao racismo.

Esses marcos legais são relevantes para se analisar a construção de um arcabouço jurídico e legislativo brasileiro, sendo importantes antecessores para a Lei 10.639/2003 (ARAÚJO, 2021). Entretanto, naquele momento, os movimentos sociais negros ainda as consideravam insuficientes por não definirem o efetivo papel da educação no enfrentamento e combate ao racismo, nem reconhecerem o lugar valorativo da população negra em nossa história.

Por esse motivo, continuaram a questionar a realidade da população negra brasileira, reivindicando o desenvolvimento de estratégias que possibilitassem medidas que promovessem o combate ao racismo, tendo a educação como base, culminando na organização do conjunto jurídico que, no ano de 2003, possibilita a aprovação da Lei 10.639/2003.

O texto final foi construído a partir de muita negociação para sua aprovação pelo Congresso Nacional. Na época, essa lei foi considerada progressista, sofrendo vetos importantes que acabaram implicando na sua execução e fiscalização e isto, para ela, demonstra o racismo estrutural, que atravessa as estruturas jurídicas, políticas e econômicas uma vez que nossa sociedade é racista.

Leonor Franco Araújo (2021, p. 282-283) afirma que:

O resultado foi uma legislação curta, com vetos, principalmente no que dizia respeito à participação do Movimento Negro na elaboração, participação e fiscalização da sua implementação, e que deixou vácuos importantes concretamente nas contingências de sua execução e nas medidas jurídicas necessárias e cabíveis a seu não cumprimento.

Entende-se que entre o texto propositivo da Lei e o documento final sancionado e implementado houveram modificações importantes que para muitas/os pesquisadoras/es acarretaram significativos desafios para sua execução, como não definir se haveria sanções aos gestores e instituições que não cumprissem a legislação; o veto ao Art. 79-A que propunha a participação das universidades, instituições acadêmicas e entidades do Movimento Negro nos cursos de formação de

professores sobre a temática racial. Todavia, mesmo com esses entraves, a Lei 10.639/2003 é considerada revolucionária e inovadora por promover mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), acrescentando-lhes os seguintes pontos:

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

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

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 1996, n. p.)

Como a Lei 10.639/2003 propôs a inclusão ou alteração de conteúdos programáticos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) foi o órgão governamental responsável por analisar e providenciar as modificações que foram sistematizadas nos seguintes documentos: Parecer nº 03/2004 e Resolução nº 01/2004.

O Parecer nº 03/2004 configura-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Neste documento ficam estabelecidas as orientações de conteúdo a serem incluídos, trabalhos e necessárias modificações nos diversos currículos escolares de todas as modalidades de ensino.

Este documento do Conselho Nacional de Educação (CNE) foi construído de forma participativa sob a coordenação da conselheira e parecerista Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, importante intelectual negra brasileira que chamou para o debate os diversos representantes da sociedade civil, movimentos sociais, gestores e professores para que abordassem a questão racial a fim de construir um documento democrático e que possibilitasse a formulação de orientações, indicações e normas que assegurassem a valorização da população negra e o combate ao racismo no espaço educativo.

Por sua vez, a Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004 do CP/CNE, em consonância com a Resolução nº 3 de março 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, no qual estabelece o papel das instituições de ensino

para o desenvolvimento e execução de ações para efetivação do reconhecimento e valorização da população negra em nossa sociedade.

Pesquisas no campo da temática racial e antirracista na educação mostram que gestores e profissionais da educação, assim como a população, em sua maioria, desconhecem e/ou ignoram o conjunto jurídico da Lei 10.639/2003 e sua importância para reorganização da sociedade brasileira a partir de uma perspectiva antirracista, salientam Leonor Franco Araújo (2021) e Marco Antonio Bettine de Almeida e Livia Sanchez (2017).

Apesar dos diversos estudos que ela mobilizou, para a pesquisadora Leonor Franco Araújo (2021), o racismo estrutural que permeia o Estado brasileiro é o principal responsável por esse contexto que não garante plenamente a efetivação da Lei 10.639/2003. Para a autora, esse racismo estrutural dificulta a modificação da escola e dos profissionais da educação para criação de mecanismos que possibilitem a implementação desta Lei.

Por esse motivo, desde a sua promulgação até os dias atuais, grupos de trabalho e fóruns governamentais¹⁰ e oriundos dos movimentos sociais incessantemente buscam estratégias para o cumprimento das diretrizes legais de enfrentamento ao racismo e o estabelecimento de uma educação equânime, justa e cidadã.

Assim, no ano de 2008 elabora-se o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, que foi lançado pelo Governo Federal em 13 de maio de 2009, tendo por finalidade apresentar um texto de caráter pedagógico e instrutivo que favorecesse a aplicação dos elementos preconizados na Lei 10.639/2003.

O Plano evidencia que para se constituir uma Educação para as relações étnico-raciais, conforme a Lei, faz-se necessário investir na formação de professoras/es numa perspectiva antirracista; produzir materiais didáticos; estruturar práticas pedagógicas plurais; promover o diálogo entre a comunidade escolar e os

¹⁰ Após o processo de *Impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2016, tem início um processo de desarticulação e desorganização de importantes órgãos governamentais que eram responsáveis em elaborar, acompanhar, analisar e avaliar as políticas públicas educacionais voltadas para o cumprimento da Lei 10.639/2003. Essa realidade se intensificou durante o Governo de Jair Bolsonaro (2019-2022). Com o início do terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2023, foi instituído o Ministério da Igualdade Racial, que pretende retomar em sua Agenda de trabalho as questões raciais e antirracistas.

movimentos sociais num processo de “enraizamento da temática nas escolas passando a fazer parte do Projeto Político-Pedagógico a ponto de alcançar um grau de sustentabilidade” (ARAÚJO, 2021, p. 288). Proposições foram identificadas durante a análise e discussão dos dados desta pesquisa, os quais compõem o capítulo subsequente.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana é o principal documento orientador para aplicabilidade da Lei 10.639/2003, representando, portanto, um importante instrumento de combate ao racismo em nossa sociedade.

Historicamente, a educação escolar brasileira é marcada por processos de exclusão, diferenciação, ausências e silenciamentos (SOUZA; REIS; MENEZES, 2013), e a Lei 10.639/2003 representa um dos caminhos para reestruturação da educação, buscando a superação do racismo no contexto educacional, social e cultural.

Essa tarefa é desafiadora, pois como elucida Roseane Amorim (2011, p. 263), esse processo envolverá “enfrentamentos, tensões e desacordos” que se reverberam em resistências e mudanças. Maria Helena de Oliveira (2011) salienta que dado o contexto histórico brasileiro marcado pelo racismo, faz-se necessário maior acompanhamento, assim como investimentos para o cumprimento dos ditames da Lei 10.639/2003 já que esta representa um marco importante contra o racismo ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN. 9.394/1996) em seus artigos 26-A e 79-B.

Para a efetivação da política da Educação para as relações étnico-raciais para que se concretize uma educação antirracista, faz-se imperativo que não apenas mulheres e homens negros/os continuem a realizar pesquisas, exigir direitos, propor ações institucionais, mas que brancos/os assumam o compromisso de também enfrentar e combater o racismo.

A identificação desses elementos evidencia um dos maiores desafios relacionados à Educação para as relações étnico-raciais, que é construir possibilidades a partir do diálogo entre culturas que permitam a reeducação através do reconhecimento às diferenças, buscando superar o modelo de sociedade unilateral e eurocentrada que desconsidera a branquitude como uma ideologia de poder que

permite privilégios a partir de um processo que impõe a racialização aos outros grupos.

A Lei 10.639/2003, ao definir a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como as lutas dos negros no Brasil nos conteúdos programáticos, acaba por suscitar a reorganização do currículo escolar brasileiro. O currículo e sua interface com a promoção de uma educação antirracista é o objeto da seção seguinte.

2.1 CURRÍCULO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O currículo foi se desenvolvendo a partir de movimentos e tensões que refletem, sistematizam e institucionalizam um projeto teórico-metodológico educativo que demonstra interesses de grupos. Nessa perspectiva, saberes são institucionalmente selecionados e práticas pedagógicas, que orientam e organizam coletivamente o que será experienciado na escola, procuram efetivá-lo (CARVALHO, 2019).

O currículo perpassa as diferentes esferas que dão forma à educação. Assim, para entendê-lo faz-se necessário considerar as práticas administrativas, assim como as pedagógicas, para abarcarmos seu objetivo principal que é a formação humana.

Tomaz Tadeu da Silva (1999) considera currículo de forma ampla, sendo necessário interrelacionar as noções de teoria, discurso e perspectiva, uma vez que sua definição se dá enquanto construção histórica. Nesse sentido, a compreensão de currículo foi se estruturando e estabelecendo a partir de diferentes concepções que situam e condicionam valores que influem saberes e conhecimento. De acordo com o autor, as teorias do currículo revelam relações de poder e

É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder (SILVA, 1999, p. 16).

Essas concepções de currículo demonstram diferentes interpretações e visões de sociedade já que o currículo é produção social “que se modifica e estabelece às discussões que a sociedade vai elaborando” (CARVALHO, 2019, p. 43).

A distinção entre as teorias curriculares é um elemento importante para que compreendamos como o currículo vem sendo pautado em função das demandas e interesses ideológicos das sociedades. Assim, num momento histórico identificaremos currículos mais lineares e pragmáticos, que tem bases eurocentradas, raciológicas e racistas; em outros encontraremos currículos com uma perspectiva mais ampla, compreendido não como um produto pronto ou acabado (SAUL, 1998), mas uma organização democrática e dialética (CARVALHO, 2019).

Esta investigação assumiu a concepção democrática e ampla de currículo, inscrevendo-se na perspectiva crítica referenciada no pensamento de Paulo Freire. Portanto, concebe-se o currículo como construção de uma consciência crítica coletiva, cuja finalidade é a humanização das/os sujeitas/os.

Paulo Freire (2019, 2020a, 2020b) compreende que para ser crítica, a educação não pode ser verbalista, mas dialógica; não pode ser submissa, mas problematizadora, em que educadores e educandos de modo horizontal desenvolvam uma relação em que alegria, esperança, diálogo, respeito e amorosidade favorecem a construção de um ensino-aprendizado ético, consciente e comprometido com a mudança.

Na perspectiva freireana, conhecimento e currículo não devem ser prioridade de um grupo de gestores e professores, pois necessita ser construído e problematizado com os discentes. Nesse sentido, Paulo Freire (2019, 2020a, 2020b) evidencia e propõe a superação da educação bancária por uma educação dialógica e crítica em que o currículo não é um conjunto de conteúdos prontos para serem transferidos aos estudantes de modo passivo. Para o autor, currículo é construção histórica, cuja finalidade é a formação humana a partir de processos institucionais de seleção, organização e construção de saberes que se fundamenta numa prática coletiva, crítico-reflexiva, em que as/os educandos são sujeitas/os de suas próprias ações, histórias e educação.

A compreensão crítica do currículo possibilitou-nos entender a materialidade a partir da relação docentes-discentes mediada pelo conteúdo ou temas da realidade. É também neste contexto que o currículo pode ser ressignificado.

Esse entendimento de currículo como movimento, que se constrói a partir da leitura crítica da realidade, implicando numa ação transformadora (FREIRE, 2020b), abarca, por exemplo, a possibilidade de práticas pedagógicas antirracistas que podem

se reverberar em ações de valorização do pertencimento étnico-racial. Entretanto, não será qualquer prática que estará direcionada para uma proposta curricular antirracista.

O pesquisador João Francisco de Souza (2009) colabora com esta compreensão ao contribuir para entendermos a prática pedagógica como uma ação social e coletiva específica, que se desenvolve numa instituição seguindo objetivos para se alcançar uma finalidade, estando sempre relacionada a um contexto. Isto é, a prática de uma instituição e não a prática isolada de um indivíduo. Souza (2009, p. 24) ainda afirma que “prática docente é uma das dimensões da prática pedagógica, sendo esta composta pela prática gestora, discente gnosiológica e/ou epistemológica”. Em outros termos, João Francisco de Souza nos leva a concluir que o currículo que carrega a possibilidade de materializar a educação antirracista é aquele que ganha forma e estilo na relação docente-discente, como uma proposição do coletivo da escola.

Na perspectiva do autor, a prática pedagógica tem um papel relevante nas relações de uma instituição escolar e assume um papel de centralidade quando se concebe o currículo enquanto práxis. “Conceber o currículo como práxis significa que muitos níveis de ação intervêm em sua configuração em um mundo de interações culturais e sociais, que é um universo não natural, porque é construído” (CARVALHO, 2019, p. 26).

Assim sendo, podemos identificar um dos motivos pelos quais as/os pesquisadoras/es e/ou professoras/es que desenvolvem a Educação para as relações étnico-raciais consideram o debate acerca do currículo e prática pedagógica como elementos primordiais quando se propõe ações transformadoras na sociedade, uma vez que o currículo “é projeto social, política do conhecimento e instrumento de construção de identidade” (CARVALHO, 2019, p. 58).

Eva Silva (2008, p. 41) aponta que os discursos que permeiam a educação brasileira ainda ressoam ecos do passado, no qual teorias racistas embasavam currículos e práticas pedagógicas. Estes discursos se apresentariam ressignificados pois, o racismo, não deixou de existir no Brasil, ele apenas foi se revestindo com outras roupagens.

As/os autoras/es que abordam currículo e práticas pedagógicas no contexto da Educação para as relações étnico-raciais concordam em afirmar que o currículo, considerado como um território de disputas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), é o

cenário no qual podemos perceber diversos exemplos de situações conflituosas relacionadas às questões raciais.

Por isso, Petronilha Silva (2018) afirma que se faz necessário assumir o racismo na escola, rompendo com currículos e práticas pedagógicas alicerçadas no mito da democracia racial, por exemplo, reconhecendo que há privilégios dados a população branca e assim construir novos caminhos que buscam valorizar a população negra.

Nesse sentido, Antonio Flavio Barbosa Moreira (2021) destaca o papel da formação docente e a necessidade de incluir a reflexão sobre o currículo nos cursos de formação, pois esse é um dos aspectos que a marca fortemente. A/o professora/o transformadora/o, humanista - que se preocupa em desenvolver uma prática crítica, questionadora - é aquela/e que, em seu processo formativo, compreende e teoriza o currículo, desenvolvendo ações e propostas plurais que questionam representações homogeneizantes.

Ao compreender e teorizar sobre o currículo durante seu processo formativo, a/o professora/o encontra possibilidade para desenvolver uma prática crítica, questionadora, uma vez que facilita “a consolidação dos elos entre quem conhece e o que se conhece, bem como entre quem ensina e o que se ensina e o que se aprende na escola e na sala de aula” (MOREIRA, 2021, p. 47).

O diálogo entre pesquisas de Nilma Lino Gomes e Rodrigo de Jesus (2013), Paulo Silva e Gizele de Souza (2013), Maíra Mello e Maria da Conceição Silva Soares (2021), entre outros, evidencia a importância do debate sobre o currículo, a formação, inicial e continuada para o trabalho com a diversidade étnico-racial desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, como orienta o conjunto jurídico da Lei 10.639/2003.

No que se refere a formação continuada, Benjamin de Paula e Selva Guimarães (2014), ressaltam que essa tornou-se um dos principais eixos para a efetivação da Lei 10.639/2003 visto que permite perspectiva aos docentes que não tiveram em sua formação inicial o contato com a temática étnico-racial.

Janaína Corenza (2018), por sua vez, aponta que no âmbito da formação profissional há possibilidade para o debate e apropriação de saberes. Nesse sentido, a formação continuada com vistas para a educação antirracista permitiria a experiência com a educação das relações étnico-raciais, possibilitando a reestruturação da prática pedagógica, conteúdos curriculares, materiais didáticos, Projetos Político-Pedagógicos, entre outros.

Entretanto, a escassez na promoção de cursos de Pós-Graduação que possibilitem a formação continuada sobre as relações étnico-raciais, de acordo com as diretrizes da Lei 10.639/2003, corrobora para que a busca pela formação continuada ainda esteja relacionada às escolhas pessoais, de ordem política/pedagógica das/os professoras/es do que uma realidade no cenário educacional brasileiro (LUIZ; NASCIMENTO JÚNIOR, 2013).

O fato da formação docente para efetivação da educação antirracista ser identificada como uma escolha da/o professora/o, mesmo com a lei em vigor há vinte anos, demonstra a necessidade de concretização das metas estabelecidas no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, que chama à formação todas/os as/os docentes e não apenas aquelas/es que de alguma forma se sensibilizam pela temática (ARAÚJO, 2021).

A ausência e/ou descontinuidade dos processos formativos das/os professoras/es para atuar no contexto das educação étnico-racial impacta diretamente no desconhecimento e decorrente descumprimento da Lei 10.639/2003 que, por sua vez, desencadeia uma série de outras consequência para implementação de uma educação antirracista, como, por exemplo, repensar currículos europeizados que a décadas orientam as práticas pedagógicas em nosso sistema educacional.

Leonor Franco Araújo (2021) pontua que conhecer a Lei 10.639/2003 e seus dispositivos legais, como o Parecer nº 03/2004, Resolução nº 01/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, fornecem elementos importantes para reestruturação da educação no Brasil.

Todavia, afirma Leonor Franco Araújo (2021, p.286):

Há enorme dificuldade de implementação de dispositivos legais desta ordem, sobretudo em sociedades autoritárias e de fundamentos coloniais e escravistas, como no caso brasileiro. A emergência e o acatamento formal de novos dispositivos jurídicos refletem disputas entre diferentes forças sociais. Os problemas de efetivação das novas disposições constitucionais revelam, em decorrência, obstáculos concretos de difícil superação, como no caso da implementação da Lei 10.639/2003.

Nesse sentido, a dificuldade de implementação dessa legislação se reflete sobretudo na permanência de uma escola que ainda realiza ações pontuais de

identificação e combate ao racismo; nos currículos fragmentados que trazem a história do povo negro em alguns momentos históricos, não o associando com a formação de nossa sociedade e na omissão da gestão escolar que não possui formação que assegure à comunidade escolar a promoção de conhecimentos numa perspectiva antirracista e de valorização e reconhecimento a diversidade étnico-racial.

A produção acadêmica, entre os quais estão Lucimar Dias (2012) e Paulo Silva e Gizele de Souza (2013), mostra ainda que as pesquisas sobre o currículo e prática pedagógica para efetivação das políticas de Educação para as Relações étnico-raciais no Brasil concentram-se no Ensino Fundamental, pouco abordando a Educação Infantil.

As discussões acerca da prática pedagógica e como estas se caracterizam e se desenvolvem a partir da política da Educação para as relações étnico-raciais mostra que a via utilizada para sua implementação são os projetos pedagógicos criados por professoras/es, gestão escolar ou secretarias de educação. Nestes projetos, observamos que a literatura infanto-juvenil é um dos recursos mais recorrentes.

Os estudos sobre o currículo e a prática pedagógica para promoção da Educação para as relações étnico-raciais utilizados nesta pesquisa indicaram que as/os profissionais da educação são aquelas/es que estão efetivando a Lei 10.639/2003, mesmo este sendo o dever que compete não apenas a/os professoras/es, mas aos gestores e o próprio Estado brasileiro. Assim, na seção seguinte refletiremos como historicamente essa realidade se constituiu e quais as implicações para a implementação da temática e dos conteúdos da Lei 10.639/2003.

2.2 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E VALORIZAÇÃO DO PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL: UM CAMINHO POSSÍVEL

Historicamente as mulheres tinham no magistério uma das poucas possibilidades de emprego institucionalizado. Para as mulheres brancas, em sua maioria, tornar-se professora, no início do processo sócio-histórico da docência feminina, visava atender as necessidades da construção da educação institucional brasileira que precisava de pessoas para assumir as escolas que se formavam. Nesse sentido, no século XIX foi permitido a essas mulheres o acesso ao mundo do trabalho, levando-se em consideração o arquétipo ocidental cristão da mulher enquanto

cuidadora e guardiã de princípios, que na escola teria por função reproduzir esse papel que lhe foi atribuído ¹¹.

Já para muitas mulheres negras, o magistério não foi uma escolha, mas a possibilidade encontrada para superar lugares sociais impostos para si, como destacam Cláudia Costa e Maria de Fátima di Gregório (2018) e Nilma Gomes (1995). Essas duas realidades serão elementos indispensáveis para que possamos debater acerca do processo de desenvolvimento e efetivação de uma educação antirracista.

A partir da Proclamação da República, o Brasil buscou se constituir enquanto nação frente aos demais países. Para isso, o Estado considerou primordial criar um modelo de sociedade que em nada estivesse atrelado ao passado escravocrata e colonial. A ideia era representar modernidade em todas as esferas e instituições. Assim, cria-se um modelo de nação, que encontrou na educação institucionalizada um dos meios para se constituir.

A escola brasileira, que se pretendia universal, possibilitaria a efetivação do modelo de nação branca e europeia, que a partir de concepções hierárquicas e raciológicas, constituiria o processo educacional em nosso país. Esse processo, por exemplo, tornaria ausente ou desqualificado tudo o que não fosse de origem europeia.

Nesse sentido, os grupos não brancos, principalmente a população negra, ou foram marginalizados ou foram atribuídos ao lugar de inferioridade dentro desse processo educacional formal, que encontra sustentabilidade teórica na ideologia racista, que por sua vez construiu discursos que determinam à população negra o local sociocultural de subalternidade. Esse lugar e função social imposto à população negra foi exercido através de severos controles sobre seus corpos, negando-os e subjugando-os, e seus impactos são percebidos até os dias atuais.

Identificamos assim, o Estado brasileiro utilizando-se de vários mecanismos para exercer esse controle sobre a população negra. A educação foi um dos meios mais eficazes para que isso acontecesse, argumenta Nilma Gomes (2017).

Nesse sentido, a educação brasileira orientou-se por muitas décadas a partir de paradigmas tradicionais e conservadores que guiavam a visão de mundo,

¹¹ Destaca-se que no período anterior ao século XX as/os negras/os, escravizados, livres ou libertos, foram impedidas/os de cursar as chamadas “Escolas Primárias”, conforme a Lei n.1, de 14 de janeiro de 1837, Art. 3º. Entretanto, a historiografia aponta que na fase do Brasil Império, mesmo de forma desigual, verifica-se a existência de associações, irmandades e iniciativas particulares que ministravam aulas as/os negras/os (BARROS, 2016, p.593).

sociedade e sujeitas/os. A escola brasileira ainda convive em seus espaços e organizações com esses que centram suas ações no docente, propondo uma repetição pura de conteúdos, sem se preocupar com a realidade das/os discentes e desconsiderando as diferenças que as/os compõem.

A superação de paradigmas tradicionais e conservadores que direcionavam a visão de mundo, sociedade e sujeitas/os é requisito fundamental para se construir uma educação antirracista. Logo, esta é uma demanda urgente, conforme salienta Nilma Lino Gomes (2017), uma vez que não podemos mais seguir com uma escola que desenvolve práticas pedagógicas que não acolham uma abordagem crítica, reflexiva e transformadora, que vão de encontro ao racismo e outros tipos de discriminação.

Paulo Freire (2019) defende que essa formação deve ser permanente, ética, dialógica, se constituindo a partir da reflexão crítica sobre a prática, respeitando os saberes das/os discente, ao mesmo tempo que deve rejeitar quaisquer tipos de discriminação e tem convicta a possibilidade da mudança a partir da compreensão de que ensinar é comprometer-se com o coletivo, numa ação de respeito aos saberes dos educando, criticidade, ética, crítica sobre a prática, consciência do inacabamento, respeito à autonomia dos educandos, em que o bom-senso, o diálogo, a esperança e amorosidade possibilitam uma intervenção no mundo (FREIRE, 2019).

Nessa direção, a educação antirracista é uma tomada de decisão política que tem nas/os professoras/es um de seus importantes, mas não únicos agentes. A Educação para as relações étnico-raciais e educação antirracista estão intrinsecamente relacionados, mas que não são sinônimo. Enquanto a primeira é compreendida como a política educacional que fundamenta e orienta a prática de uma educação antirracista, a segunda é a prática de enfrentamento e combate ao racismo a partir da transformação das representações sobre o negro, sua história e cultura.

Nesse sentido, a educação antirracista materializa, dá uma aplicabilidade funcional, às concepções aos dispositivos propostos, por exemplo, na Lei 10.639/2003, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana etc.

Ana Paula Mendonça (2011) e Aldenora Macedo (2016) argumentam que a escola, enquanto instância da sociedade, reflete seus modelos e concepções, e nisso inclui-se o racismo. Assim, essa instituição em seus documentos, como o Projeto

Político-Pedagógico da Escola (PPPE), currículos e materiais didáticos demonstram as tensões quanto ao desenvolvimento, ou não, de uma educação antirracista.

É possível observar na escola avanços significativos ao abordar a temática racial. Todavia, mesmo com leis e diretrizes curriculares que atribuam à escola a função social de desenvolver ações e práticas plurais, que vão de encontro aos estereótipos racistas e preconceituosos, ela muitas vezes ainda é negligente no trato com estas questões.

Lúcia Machado (2007), Nilma Gomes e Rodrigo de Jesus (2013), Lucimar Dias (2012), Mozart da Silva (2018b), Ronald Glass (2012), entre outras/os pesquisadoras/es da temática demonstram, por exemplo, que por muito tempo a escola, a partir de concepções eurocêntricas baseadas na branquitude e no racismo refletiu ações que reforçavam a imagem estereotipada ou negativa do negro, da sua história e cultura. Contudo, como a escola é um espaço em constante disputa e modificação, com relações e experiências sociais diversas se constituindo e se desenvolvendo, ressignificações quanto as questões étnico-racial são reconhecidas.

Nilma Gomes (2017, p. 135) afirma que “com todos os desafios e limites, há mudanças significativas acontecendo nos currículos e nas práticas educacionais brasileiras que precisam ser mais conhecidas e analisadas”, pois há um conjunto jurídico educacional que organiza, define e institui mecanismos e ações numa perspectiva de superação e positividade da população negra brasileira no seu conjunto.

Contudo, a reorganização do sistema escolar não será tarefa das mais fáceis, pois como analisamos, ele ainda é, em muitos aspectos e ações, institucionalmente racista, no qual a criança negra aprende, desde muito cedo, a ser preterida por ser considerada, entre outros fatores, como incapaz, violenta, inquieta, desestruturada, entre outros aspectos negativos (DIAS, 2012; MACEDO, 2016).

Mas, considerando a natureza contraditória da escola, se estas/es estudantes são capazes de aprenderem a ser racista, também serão capazes de aprenderem a superar. Daí a importância de uma formação permanente para as professoras, que possibilitem a reflexão sobre suas práticas a fim de promover uma educação antirracista para todas/os.

As crianças desde a educação infantil entendem e reproduzem a ordem racial estabelecida (GLASS, 2012). Esse processo de hierarquização e consequentemente subordinação de ordem social é um fator danoso, que pode se reverberar no fracasso

escolar já que por décadas a educação naturalizou, em muitos sentidos, a ideia de que as/os estudantes negras/os não precisam e/ou não necessitam de atenção e principalmente afeto.

Para Paulo Freire (2020b), não há educação sem diálogo e não há diálogo sem amor. Nessa perspectiva, o autor parte da concepção de que o amor é ato de liberdade e não manipulação. É compromisso no qual se constrói a pronúncia do mundo, ato de criação e recriação.

Partilhando desse pensamento, Aline Grion (2017) defende que para a construção de uma educação antirracista faz-se necessário construir relações baseadas no respeito, amor e afeto. Para a autora, as relações interpessoais que buscam equidade assentam-se no diálogo e na amorosidade - compreendida enquanto ação horizontal responsável entre educador-educando, no qual existe o comprometimento com o outro, como bem ressalva o mestre Paulo Freire (2019, 2020a, 2020b) no decorrer de suas obras.

A ausência ou a predileção afetiva apenas a um grupo encontra suas origens, entre outros aspectos, nas teorias raciais que ainda permeiam os currículos e materiais educativos, salienta Aldenora Macedo (2016) e Mozart da Silva (2018b), mas que encontram nos dispositivos legais e nas ações de professoras/es comprometidas/os com a ruptura e superação do racismo, um importante obstáculo.

Nesse sentido, a valorização do pertencimento étnico-racial no espaço necessita ser elemento presente nas ações desenvolvidas no amplo processo de reeducação das relações étnico-raciais a que o sistema educacional brasileiro tem por dever subsidiar. Essa valorização está relacionada com o desenvolvimento da prática pedagógica alicerçada no direito à diferença e não na homogeneização.

Nesse estudo, a partir da concepção de justiça social todas/os devem ter oportunidades equânimes e que a concepção de igualdade não seja reduzida à falsa ideia de que “todos são iguais”, pois isso só camufla a hierarquização social que constitui nosso país, que fomenta historicamente a desigualdade racial no qual o grupo racial branco, ao exercer um domínio ideológico de poder, impõe aos demais grupos raciais o lugar de subalternidade, imputando-lhes desigualdades aos direitos considerados básicos, conforme destaca o Estatuto da Igualdade Racial, a Lei 12.228/2010.

As/os estudiosas/os da temática racial no âmbito educacional argumentam que entender as distinções conceituais entre igualdade e diferença é primordial para se

analisar como a branquitude tornou a questão racial dos brancos quase inexistente, ao passo que negatizou a negritude, tornando o imperativo da raça uma questão apenas do povo negro, tornando a valorização dessa identidade um processo que ora acontece às margens, ora se reflete em ações individualizadas e outros momentos fica sufocado.

Petronilha Beatriz Silva (2018) destaca que um longo caminho é trilhado pelas/os sujeitas/os até estes construírem uma consciência racial. Para a autora, muitos dilemas perpassam a constituição dessa consciência racial, começando pela identificação e posterior negação do branqueamento, principalmente estético, que lhes foi imposto como padrão. Este processo pode ser compreendido a partir da perspectiva teórica de Paulo Freire (2020b, p. 74), quando este afirma que “o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é uma doação que lhes fala a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização”.

Outro dilema apresentado na pesquisa de Petronilha Silva (2018) situa-se na realidade escolar brasileira que ainda apresenta a história negra a partir do olhar da escravização e negação da herança africana. Para a autora, como uma criança negra poderá se reconhecer e valorizar seu pertencimento étnico-racial se a elas não é dado o direito de conhecer seus ancestrais a partir de óticas não constrangedoras e racistas?

Claudilene Silva e Eliete Santiago (2019b) mostram que mesmo com o desenvolvimento de políticas educacionais de ações afirmativas para a população negras, com vistas para a promoção de uma educação plural e antirracista, ainda encontramos insuficientes exemplos de práticas pedagógicas de valorização da população negra, sua história, cultura e influência para formação da sociedade brasileira. Essa é uma das razões pelas quais nos inclinamos nessa busca.

Francisca Constantino (2010) destaca o papel da gestão escolar e das/os professoras/es para o desenvolvimento da valorização étnico-racial na escola, pois segundo a autora, serão estes os responsáveis por romper com o silenciamento que sacramenta o racismo em seus espaços.

Ainda de acordo com Constantino (2010), é possível identificar inúmeros obstáculos para valorização do pertencimento étnico-racial, dentre os quais ela destaca como recorrentes: o medo, a insegurança e a falta de apoio.

Para as meninas negras, a valorização étnico-racial é ainda mais complexa, pois alguns demarcadores sociais como gênero, sexualidade, classe social, aos quais estão submetidas, lhes impõem situações com as quais não têm condições de lidar (SANTOS, 2019). Nesse sentido, trazer à tona esta questão é fator preponderante para se repensar como o racismo atua de diferentes formas para meninas e meninos negras/os na escola, ajudando-nos a refletir e agir para reconstruir currículos e práticas pedagógicas tendo em vista múltiplos exemplos de valorização do pertencimento étnico-racial.

Portanto, a valorização do pertencimento étnico-racial no espaço escolar perpassa pela reconstrução do currículo, reestruturação das práticas pedagógicas e materiais didáticos, além da formação docente relativa à Educação para as relações étnico-raciais, que rompam com silenciamentos, estereótipos e preconceitos, conforme argumentam Maria Angélica Zubaran e Petronilha Beatriz Silva (2015) e Maria Fernanda Luiz (2013), entre outras/os pesquisadoras e teóricas/os.

É esse olhar curioso para a escola em movimento, para a pluralidade de relações, que mobilizou esta investigação, num processo analítico em que a prática pedagógica antirracista encontra subsídios e estrutura num conjunto jurídico que oportuniza o combate ao racismo e a efetivação da Educação para as relações étnico-raciais.

No próximo capítulo abordaremos os fundamentos e procedimentos metodológicos que guiaram e orientaram o desenvolvimento da pesquisa. Dividido em seções, o terceiro capítulo descreve a natureza da pesquisa, o contexto e as colaboradoras deste estudo.

3 PERCURSOS TRILHADOS: FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, anunciamos as escolhas metodológicas referendadas em autoras/es do campo da pesquisa qualitativa em Educação, em consonância com o objetivo geral: compreender as práticas de valorização do pertencimento étnico-racial das/os docentes-discentes no contexto escolar. Para tanto, indicamos o contexto da pesquisa, sujeitas e fontes geradoras de informações que se transformaram em dados, apresentando e justificando as escolhas de procedimentos e técnicas adotadas com conceitos e critérios.

Autoras/es como Augusto Triviños (1987), Arilda S. Godoy (1995), Maria Cecília Minayo (1999) e John Ward Creswell (2010) forneceram conceitos metodológicos fundamentais para esta investigação.

Para Maria Cecília Minayo (1999, p. 16), a metodologia é o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Nesse sentido, não há pesquisa que se estruture e se desenvolva sem que a metodologia esteja presente.

Tendo um duplo caráter, o conceito de metodologia abarca concepções teóricas e técnicas que, em associação, possibilitam a/o pesquisadora/o indagar e construir uma explicação sobre uma realidade.

Afirma Maria Cecília Minayo (1999, p. 16):

Enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intrincavelmente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática.

No campo científico, a metodologia desempenha um papel fundamental, principalmente quando há um equilíbrio entre as concepções teóricas e procedimentos técnicos para construção, organização e interpretação de dados, a fim de evitar uma investigação estereotipada ou muito abstrata.

Através dos procedimentos metodológicos, a pesquisa buscou articular conhecimentos anteriores e teorias que auxiliaram na compreensão de um fenômeno. Entretanto, por representarem explicações parciais da realidade, estes não dão conta de esclarecer tudo, demandando a construção de novos referenciais a partir de um caminho de reflexão e ação que se constitui na articulação e interconexão entre diferentes pensadoras/es que abordam o fenômeno estudado.

Afirma Maria Cecília Minayo (1999, p. 19):

Em resumo, a teoria é um conhecimento de que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de proposições. Que orientam a obtenção de dados e a análise dos mesmos, e de conceitos que veiculam seu sentido.

Proposições são declarações afirmativas sobre fenômenos e/ou processos. Para alguns autores, a proposição é uma hipótese comprovada.

De conformidade com o pensamento da autora, os conceitos são elementos fundamentais para o desenvolvimento da investigação, pois, eles organizam objetivos e processos, auxiliando na construção da análise do fenômeno. Os conceitos, também, indicam à pesquisa qual a corrente teórica que melhor será utilizada na interpretação e explicação de uma realidade, permitindo a construção do conhecimento científico do objeto de estudo específico (MINAYO, 1999).

O entendimento destes elementos metodológicos fora relevante para situar o objeto investigado num campo teórico que se constitui a partir de uma dimensão histórica, social e ideológica que buscou construir, através da organização dos dados, uma reflexão sobre um fenômeno educacional situado entre as ciências humanas e sociais.

Logo, este estudo objetivou responder questões muito particulares e específicas em Educação, encontrando na pesquisa qualitativa possibilidades para construir uma análise de realidade a partir da interpretação de significados decorrentes de relações não quantitativas.

Por lidar com um fenômeno que envolve seres humanos, o enfoque qualitativo disponibiliza instrumentos para que o objeto estudado fosse compreendido “no contexto em que ocorre e do qual é parte” (GODOY, 1995, p. 21), o que permitiu uma análise integrada por considerar vários pontos de vista como relevantes.

Arilda S. Godoy (1995) nos ajuda a compreender que o caráter qualitativo desta pesquisa permitiu analisar as práticas de valorização do pertencimento étnico-racial das/os docentes-discentes no contexto escolar a partir da perspectiva das colaboradoras do estudo.

Pensamento semelhante identificamos em John W. Creswell (2010, p. 35), cujos escritos - ao definirem que o método de pesquisa qualitativo, através de um conjunto de técnicas, desenvolve uma análise a partir dos múltiplos significados das experiências individuais e sociais, historicamente e culturalmente construídas -

permitiu-nos tecer reflexões sobre como a Educação para as relações étnico-raciais, a promoção da identidade e valorização étnico-racial e o combate ao racismo na escola são questões que necessitam ser desenvolvidas por todas/os as/os profissionais da educação e não somente por professoras/es negras/os. Apesar desse entendimento, nossa opção para colaboradoras da pesquisa recaiu nas professoras. Isto é, optamos pelas práticas docentes, na sua relação discente, mediadas pelos conteúdos programáticos.

Frente ao cenário pandêmico decorrente da disseminação do vírus de Covid-19, cujos efeitos seguem influenciando a atual conjuntura organizacional da educação brasileira atribuindo ao ensino um regime de exceção, com a realização de aulas em modo remoto, vezes híbrido, que mescla aulas presenciais e virtuais utilizando as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), fizemos a pesquisa *online*, como evidenciam Conrado Mendes (2009) e Uwe Flick (2009). Nela encontramos instrumentos para o desenvolvimento da coleta de dados em ambientes de comunicação virtual.

Portanto, buscar conhecer como as professoras desenvolvem práticas de valorização do pertencimento étnico-racial no espaço escolar envolveu diferentes aspectos - uma vez que devido as circunstâncias extraordinárias não realizamos observações em campo ou tivemos quaisquer contatos presenciais com as professoras, sendo este realizado a partir de um processo de escuta, como troca de mensagens de texto via e-mail, aplicativos de mensagens instantâneas (WhatsApp, Instagram) e entrevistas individuais *online* gravadas (Google Meet) - que exigiram maleabilidade para que pudéssemos, por exemplo, analisar os instrumentos e práticas curriculares como texto, poesias, músicas, entre outros.

Fizemos o uso da revisão da literatura que possibilitou a construção de um material analítico fundamental para alicerçar o referencial teórico da investigação, possibilitando-nos estabelecer um cenário discursivo entre diferentes autoras/es que, ao longo dos anos, discorrem acerca do tema, permitindo-nos assim compreender os debates acerca da temática da valorização do pertencimento étnico-racial a partir de práticas pedagógicas antirracistas.

Guiados pelos instrumentos metodológicos dispostos na Análise de Conteúdo, apresentamos os elementos obtidos na fase de pré-análise de nossa investigação. “Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a

elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (BARDIN, 2016, p. 125).

Nessa etapa, realizamos leituras flutuantes, nosso primeiro contato com os materiais que, de acordo com os objetivos dispostos nesta pesquisa, compõem o *corpus* de nossa investigação.

Os dados identificados nessa etapa da investigação foram sistematizados a partir da técnica da categorização, que, de acordo com Laurence Bardin (2016, p. 147), “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto de diferenciação e, em seguida, por reagrupamentos segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”.

Os critérios de categorização estabelecidos são de ordem semântica, sendo aqui definidos enquanto categorização temática que possibilitou “uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 2016, p. 149). São eles: 1) Interesse pelo tema da valorização étnico-racial; 2) Prática docente-discente atravessada pela educação antirracista: conteúdos, contextos e atividades; 3) Práticas de valorização étnico-racial; 4) Atividades mais frequentes sobre a temática; 5) Manifestações ou receptividade das/os estudantes e família sobre a valorização étnico-racial.

De acordo com Laurence Bardin (2016, p. 125) “a Análise de Conteúdo organiza-se a partir de três polos cronológicos: 1) A pré-análise; 2) A exploração do material; e 3) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Assim sendo, os traços gerais que a revisão da literatura revelou corroboraram para a constituição do campo da pesquisa, que foi a escola pública da Região Metropolitana da cidade do Recife, que dispõe de turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental coordenadas por professoras que desenvolvem práticas pautadas na Educação para as relações étnico-raciais visando a efetivação de uma Educação Antirracista.

A escola é espaço privilegiado cuja finalidade foi se modificando com o decorrer dos tempos e, na atual conjuntura, se caracteriza enquanto campo múltiplo e fecundo que propicia, a partir de relações interpessoais, o desenvolvimento do ensino e aprendizagem das/os sujeitas/os.

É na escola que passamos os primeiros anos de nossas vidas, constituindo vivências individuais e coletivas que se refletirão em nossa formação humana. Esse foi um dos motivos que corroboraram para a delimitação da instituição escolar enquanto campo da pesquisa.

Outra justificativa para essa escolha se deu pelo desempenho pessoal no papel docente na Educação Básica em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental por mais de dez anos. Nesse período, vivenciei a promulgação da Lei 10.639/2003, que possibilitou a aproximação com a temática étnico-racial na educação e que influenciou na reestruturação da minha prática docente numa perspectiva antirracista, instigando-me a investigar como outras realidades educacionais desenvolvem práticas pedagógicas nessa mesma perspectiva.

Os critérios de seleção das escolas foram estabelecidos com base na identificação de espaços educativos da educação pública que tivessem turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental circunscritas no recorte político-espacial da Região Metropolitana do Recife, cuja professoras refletiam e propunham práticas pedagógicas que incentivassem a efetivação a valorização do pertencimento étnico-racial em consonância com os objetivos da pesquisa.

Quanto à escola pública referência do estudo, esta integra o sistema municipal de ensino nas seguintes localidades: Paulista, Olinda, Cabo de Santo Agostinho, Jaboatão dos Guararapes e Ipojuca. Essas escolas têm perfis e características distintas.

As escolas municipais de Paulista, Olinda e de Jaboatão dos Guararapes estão localizadas em áreas urbanas, próximas ao centro administrativo. As instituições do Cabo de Santo Agostinho e Ipojuca compõem a rede de escolas municipais do campo, situadas em áreas canavieiras.

Todas as instituições dispõem apenas de turmas da Educação Básica nos níveis da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo a escola do município de Olinda a única que oferece a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As escolas dos municípios de Jaboatão dos Guararapes, Paulista, Cabo de Santo Agostinho e Ipojuca possuem prédios municipais organizados para funcionalidade educacional, com espaços divididos em salas de aula, secretaria, coordenação, cozinha, banheiros para estudantes e funcionárias/os. A escola do município de Olinda também está organizada desta forma, contudo, funciona nas dependências de uma instituição religiosa, que há mais de uma década possui uma parceria junto à secretaria de educação do município.

As escolas são de pequeno porte, contando com menos de 250 estudantes regulares nos turnos de funcionamento. As instituições de Olinda, Paulista, Jaboatão

dos Guararapes e Cabo de Santo Agostinho estão organizadas em classe seriadas, que englobam estudantes do primeiro ao quinto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apenas a escola do município de Ipojuca possui salas multisseriadas.

As instituições possuem uma comunidade escolar composta por membros da gestão escolar, docentes e funcionários/as terceirizados (portaria, merendeiras/os, auxiliares de serviços gerais), estudantes e familiares, cujas/os relações produzem sentidos e significados que, através da abordagem metodológica utilizada, foram analisados possibilitando-nos uma leitura significativa da realidade pesquisada.

Subsequentemente, apresentamos o percurso do estudo que possibilitou a aproximação e análise com o campo investigado durante a fase mais severa e restritiva da pandemia do vírus da Covid-19.

3.1 PESQUISAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: CAMINHOS E TRILHAS PERCORRIDAS

Acessar os espaços¹² educacionais tendo em vista o contexto pandêmico se mostrou um dos maiores desafios para o desenvolvimento da pesquisa. Destacamos que, em respeito à vida, optamos por não realizar o trabalho de campo presencial. Nossa trilha para a construção dos dados embasou-se, portanto, em procedimentos metodológicos que se utilizam das tecnologias digitais na pesquisa em educação, como salientam Dilton Couto Júnior *et al.* (2020).

Como essa etapa da investigação ocorreu durante o período de restrições às instituições de ensino, de acordo com o Decreto Estadual nº 49.055, de 31 de maio de 2020, que suspendeu as atividades escolares presenciais em todo o estado de Pernambuco, recorreremos às participantes-chave (FLICK, 2009), professoras com o perfil necessário para a pesquisa, que potencialmente poderiam indicar, a partir de sua própria rede social (VINUTO, 2014), outras professoras que estariam em conformidade com os critérios selecionados nesta pesquisa.

Estas participantes-chave foram selecionadas/os de duas formas: a partir da experiência como professora-pesquisadora atuante em grupos de ensino e pesquisa, como o GEPERGES Audre Lorde (UFRPE), GIERSE (UFPE) e Cátedra Paulo Freire

¹² No período de realização da pesquisa (2021-2022) consideramos os espaços físicos e virtuais da escola tendo em vista a conjuntura de ensino que apresentava um modelo híbrido, com atividades presenciais e/ou mediadas por tecnologias digitais (Google Meet, Google Classroom, WhatsApp etc.).

(UFPE) que dialogam com docentes atuantes na Educação Básica, e através de formulários digitais (Google Forms) disponibilizados em redes sociais de coletivos de professoras/es da rede pública de ensino da Região Metropolitana do Recife (Instagram, WhatsApp, Facebook e e-mail), em conformidade com as orientações do Conselho de Ética da Universidade Federal de Pernambuco.

Para compor um perfil das colaboradoras da pesquisa usamos o questionário como instrumento para coleta de informações, que teve como finalidade perfilar o quadro da amostragem inicial, possibilitando-nos a aproximação com nosso objeto de estudo. A aplicação desse instrumento nos permitiu um contato inicial com as colaboradoras da pesquisa. Os dados construídos nessa fase do percurso nos possibilitaram perceber suas especificidades, seus desafios profissionais que influenciam direta ou indiretamente na prática docente por elas desenvolvidas.

Utilizamos-nos de questões padronizadas, conforme indica Elisabete de Pádua (2012). Esse questionário foi estruturado em quatro seções: 1) Identificação pessoal; 2) Condição socioeducacional; 3) Experiência profissional; e 4) Educação e relações étnico-raciais.

Optamos tanto por questões fechadas, de múltipla escolha, quanto questões abertas e discursivas, pois, consideramos que a análise do objeto investigativo proposto neste estudo demandou algumas informações mais objetivas, enquanto outras necessitam de uma construção argumentativa.

A seguir, nos deteremos na apresentação dos critérios de escolha das participantes da pesquisa, que permitiu compreender a realidade investigada à luz dos objetivos específicos: a) analisar como as práticas pedagógicas docente-discente contribuem para a percepção do pertencimento étnico-racial dos estudantes; b) identificar possíveis articulações entre a construção de práticas de valorização do pertencimento étnico-racial e o enfrentamento ao racismo; e c) analisar práticas de valorização do pertencimento étnico-racial elaboradas pelas professoras que possibilitem a construção de uma autoimagem positiva das/os estudantes.

3.2 A ESCOLHA DAS COLABORADORAS DA PESQUISA

A escolha por desenvolver a pesquisa exclusivamente com professoras advém da análise histórica da docência no Brasil uma vez que ela “foi assumindo um caráter eminentemente feminino, hoje, em especial na Educação Básica (composta da

Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), [em que] é grande a presença de mulheres no exercício do magistério” (VIANA, 2002, p. 83).

Maria do Carmo Gonçalo Santos (2017) mostra que a docência feminina se inicia no século XIX, e por representar um dos poucos exercícios laborais exteriores ao contexto doméstico permitido às mulheres nesse período, em poucos anos passou a ser exercido majoritariamente por elas. De acordo com Gonçalo Santos (2017, p. 96):

O magistério representava para as mulheres, ao mesmo tempo, um meio de subsistência e libertação, tendo em vista que, com os recursos advindos do seu trabalho, elas podiam se manter e podiam transitar em outros domínios que não a igreja e o lar; como também, por meio da instrução, diversificavam seus conhecimentos. O trabalho remunerado lhes dava relativa independência e autonomia.

A realidade analisada por Cláudia Viana (2002) e Maria do Carmo Gonçalo Santos (2017) sobre o processo de feminização do magistério é complexo, pois no decorrer dos anos, com as transformações socioculturais, a justificativa pela predominância feminina na docência, por razões sociais, culturais, políticas e de gênero, variou. Entretanto, essas autoras destacam que até os dias atuais as mulheres ainda são maioria no magistério.

Enquanto era construído o percurso teórico-metodológico da investigação, notamos que a participação apenas de docentes do gênero feminino possibilitar-nos-ia construir nossas análises uma vez que o universo investigado – os anos iniciais do Ensino Fundamental - apresenta a presença feminina, enquanto docentes, maior do que a masculina.

Assim sendo, para identificar as docentes construímos e aplicamos um questionário *online* a partir da ferramenta digital Google formulários (Google Forms), por considerarmos sua potencialidade metodológica capaz de nos ajudar com a partilha de informações em tempos de restrição e isolamento social decorrentes da pandemia.

Portanto, através da indicação das participantes-chave foi possível o contato por e-mail, rede social e WhatsApp com doze professoras, no qual disponibilizamos o formulário digital com um questionário distribuído em seções separadas com 11 referentes a identificação pessoal de cada professora, enquanto 7 abordaram a condição socioeducacional: o nível de escolarização e o tempo de formadas e 6 versaram sobre a experiência profissional: como a rede de ensino e tempo de

docência. Ainda, 8 se debruçam sobre educação e relações étnico-raciais, para compreendermos sobre a prática pedagogia institucional e a prática docente na perspectiva da educação antirracista.

Das doze professoras chamadas para colaborar com a pesquisa, 3 não responderam às solicitações por e-mail ou WhatsApp, e 1 apresentou dificuldades no uso das tecnologias digitais, não conseguindo, por diversas vezes, enviar suas respostas. Assim, o questionário contou com 8 respondentes, que serão mais bem evidenciadas a seguir.

O perfil das participantes mostra que elas estão entre 28 e 45 anos. Todas se identificam com o gênero feminino, moradoras da Região Metropolitana do Recife, com atuação docente que se estende em até 20 anos em turmas de educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

As colaboradoras se identificam: 3 como negras; 1 como branca; 1 amarela/asiática; 2 selecionaram “outros” como opção e 1 das professoras se identificou como indígena. Perguntadas se participam de alguma religião, 5 sinalizaram o pertencimento a uma denominação religiosa e 3 responderam que não possuem nenhuma religião. Os dados acerca da orientação religiosa ainda mostraram que entre as 5 colaboradoras que se identificaram pertencentes a um grupo religiosos, 2 afirmam-se candomblecistas; 1 juremeira; 1 espírita e 1 evangélica.

No que se refere à participação em grupo de pesquisa e estudo, ou movimento social, entre as 8 professoras, 4 participam de grupos de pesquisa e estudo. No tocante à atuação em movimentos sociais, 3 delas tem atuação regular semanal, coordenando palestras e grupos de trabalho.

Os grupos de pesquisa e estudo e os movimentos sociais que estas professoras integram foram apresentados como coletivos preocupados com o debate e reflexão da temática da raça, gênero, sexualidade e suas interfaces na educação e demais organizações sociais que possibilita troca de saberes e partilha de conhecimento, revelando que para estas professoras esses grupos são compreendidos como espaços de circulação, produção e divulgação de conhecimento. São lócus formativos que permitem o acesso para novas concepções teóricas e metodológicas, que lhes auxiliam na reflexão e construção de suas práticas docentes. Todas as professoras apresentam habilitação para o exercício da profissão. Elas possuem nível superior completo em cursos de licenciatura, sendo 5 em cursos fornecidos por instituições públicas e 3 por instituições privadas de Ensino Superior.

Nessa etapa, utilizamos a codificação numérica para identificar as professoras respondentes do questionário. Podemos conferir alguns marcadores no quadro a seguir:

Quadro 7 – Identificação das colaboradoras da pesquisa

Profa.	Escolar.	Docência	Campo de Ensino	Categ. Funcional	Município que trabalha	Outras ativi. docentes
Profa. 1	Pós-Grad. (Espec.)	Menos de 10 anos	Educa. Infantil	Não está atuando em sala de aula	Recife	-
Profa. 2	Pós-Grad. (Espec.)	Menos de 10 anos	Ensino Fundam. Anos Iniciais	Efetivo	Paulista	Coordena grupos de Formação Continuada
Profa. 3	Pós-Grad. (Espec.)	Menos de 10 anos	Educa. Infantil	Contrato (Rede Privada)	Recife	Docente em Cursos de Espec.
Profa. 4	Nível Superior	Menos de 10 anos	Ensino Fundam. Anos Iniciais	Contrato (Rede Privada)	Recife	-
Profa. 5	Pós-Grad. (Espec.)	Mais de 20 anos	Educa. Infantil; Ensino Fundam. Anos Iniciais; Edu. Jov. E Adult. (EJA)	Efetivo	Olinda / Cabo de Santo Agostinho	Coordena grupos de Formação Continuada
Profa. 6	Pós-Grad. (Espec.)	Menos de 10 anos	Educa. Infantil	Contrato (Rede Privada)	Recife	-
Profa. 7	Pós-Grad. (Mestran.)	Mais de 15 anos	Educa. Infantil; Ensino Fundam. Anos Iniciais	Efetivo	Jaboatão dos Guar. / Ipojuca	Coordenação pedagógica
Profa. 8	Pós-Grad. (Espec.)	Menos de 10 anos	Ensino Fundam. Anos Iniciais	Contrato (Rede Privada)	Recife	Coordenação pedagógica / Atendi. Educa. Espec. - AEE

Fonte: A autora (2023).

Em seu conjunto, o grupo das professoras respondentes possui em comum a atuação na Região Metropolitana do Recife. Ademais, notou-se que o tempo de docência, em média, é menor do que dez anos, o nível de escolaridade com maior evocação foram cursos de especialização e há predominância de professoras que atuam tanto na educação infantil, quanto no Ensino Fundamental, com poucas exercendo outras atividades docentes.

Buscamos, também, compreender se nas instituições de ensino em que lecionam há práticas pedagógicas que abordam a questão racial definidas. Para uma (colaboradora 4), a escola em que leciona aborda a temática; três (colaboradoras 2, 6 e 8) sinalizaram que essa abordagem é pontual, em dias ou ações específicas, como o dia da consciência negra; e quatro (colaboradoras 1, 3, 5 e 7) disseram que a escola não aborda a temática.

As professoras são unânimes em considerar importante discutir a questão étnico-racial em sala de aula por ser um tema relevante dado o cenário racista de nossa sociedade, que se reflete também no espaço escolar da sala de aula. Para essas professoras, trabalhar a temática étnico-racial possibilita ir de encontro às opressões, ter senso de justiça social, reconstruir identidades e tecer novas perspectivas acerca da história negra brasileira.

A partir do uso do questionário, pudemos identificar que nem todas as professoras indicadas pelos participantes-chave estavam no perfil selecionado nesta pesquisa, pois dentre as oito docentes, três atuam em escolas da rede privada de ensino e duas não estavam atuando como docentes no ano de 2022. Portanto, do *corpus* inicial da pesquisa ficamos com três professoras que, a partir de suas escutas, participaram da etapa subsequente da investigação, a entrevista, permitindo-nos compreender o objeto investigado.

A entrevistas semiestruturadas *online* gravadas, conforme Conrado Mendes (2009) e Uwe Flick (2009), com as três professoras colaboradoras da pesquisa objetivou ouvi-las sobre a prática pedagógica desenvolvida na instituição de ensino em que lecionam, buscando analisar se há nesses espaços práticas pautadas numa educação antirracista, se são ações antirracistas coletivas ou se configuram-se em incentivos individuais desenvolvidos apenas por estas docentes. Ainda, objetivou-se saber como a prática dessas docentes se ancora numa perspectiva da educação antirracista, qual o entendimento que elas têm acerca do diálogo sobre como o

racismo é encarado no contexto escolar, a fim de entender as possíveis articulações entre suas práticas e o enfrentamento ao racismo. Consequentemente, dialoga-se sobre de que forma essas professoras se relacionam com as/os estudantes acerca das questões étnico-racial, na perspectiva de identificarem e construírem elementos positivos da população negra brasileira, entre outros elementos relacionados ao objeto e aos objetivos desta investigação.

Como salienta Augusto Triviños (1987. p. 146):

A entrevista semiestruturada, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação.

Através da entrevista semiestruturada *online* nos aproximamos das colaboradoras da pesquisa, o que nos permitiu compreender o objeto de estudo visto que possibilitou ouvir as professoras sobre: histórias de vida, práticas em relação a educação étnico-racial, elementos e conteúdos por elas utilizados nessa relação com a educação étnico-racial, a relação docente-discente e suas contribuições para a percepção positiva de pertencimento racial e o lugar da família nessa relação.

Os dados coletados foram analisados, como salientamos no decorrer do capítulo, a partir da Análise de Conteúdo, que se configura num “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem” (BARDIN, 2016, p. 44), e que pode ser aplicada em discursos e formas de comunicação diversas, possibilitando ao pesquisador/a compreender um texto enquanto expressão dos/as sujeitos/as.

Assim, recorreremos à técnica de análise temática que “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido” (BARDIN, 2016, p. 135). No caso dessa pesquisa utilizamos os seguintes temas: história de vida, racismo, escola, manifestações de valorização étnico-racial, prática docente-discente, conteúdos e materiais didáticos e atividades que, de maneira pertinente, corroboram com os objetivos da análise.

A Análise de Conteúdo, ao permitir o exame das significações explícitas e implícitas no texto a partir de inferências e interpretações do conteúdo, indo “além da leitura simples do real” (BARDIN, 2016, p. 34), possibilitou-nos desenvolver uma descrição ampla do fenômeno percebido, auxiliando-nos na construção de nossa

análise, promovendo a produção escrita da pesquisa que almeja fornecer à sociedade uma discussão relevante frente a temática proposta, numa perspectiva dialógica, problematizadora e libertadora, como propõe Paulo Freire (2019b), e que busca produzir impacto sobre às práticas, conforme defende Alda Alves-Mazzotti (2001).

Deste modo, seguiremos com a apresentação do percurso metodológico para construção do perfil das três professoras visando o aprofundamento da reflexão do estudo.

No decorrer desta pesquisa definimos apenas professoras como colaboradoras por considerar que elas, de acordo com dados do Censo da Educação Básica 2020 realizado pelo Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP) (BRASIL, 2021) desempenham majoritariamente o trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental da educação básica.

De acordo com o Censo da Educação Básica (BRASIL, 2021), das/os 593 mil docentes que atuavam na educação infantil, 96,4% eram do sexo feminino e 3,6% do sexo masculino, enquanto das/os 1.378.812 docentes que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 88,1% eram do sexo feminino e 11,9% do sexo masculino.

Os dados estatísticos apontados no Censo da Educação Básica (BRASIL, 2021) acerca do perfil docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental concluem por definir outro critério para escolha das participantes deste estudo: as professoras deveriam atuar em escolas da rede pública de ensino da Região Metropolitana do Recife e/ou regiões circunvizinhas, pois assumimos o compromisso social e político com a construção do conhecimento científico voltados à educação pública. Por fim, escolhemos como critério a atuação docente em turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A descrição e análise das informações fornecidas através dos questionários possibilitou identificar que nem todas as professoras dispostas a colaborar com a pesquisa, por razões diversas, dela poderiam fazer parte. Deste modo, apresentamos os perfis das três professoras que foram entrevistadas e narraram suas histórias de vida. Cada uma delas possui uma trajetória que se faz importante ser aqui registrada.

Guiada pela ética, esta pesquisa optou pela preservação das identidades dessas três professoras. Portanto, seus nomes fictícios, escolhidos por elas mesmas, lhes são significativos.

Encontraremos a Professora “Negritude”, por considerar que negritude lhe define. A Professora “Júlia”, nome em homenagem a sua filha. E, por fim, a Professora “A”, que preferiu utilizar a inicial para representar um nome que lhe é importante.

Professora Negritude:

Mulher preta autodeclarada, candomblecista, mãe de trigêmeos, professora, feminista, pesquisadora e militante social voltada para a situação da mulher negra. Nascida numa família negra, tem uma irmã e três irmãos, reside na área urbana da cidade do Recife com seu companheiro e seus três filhos/a.

Com mais de 20 anos de experiência docente em instituições públicas de ensino básico da Região Metropolitana do Recife, atua em turmas de educação infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e EJA. Integra a Rede de Mulheres Negras de Pernambuco, possuindo papel de liderança, e o Grupo de Pesquisa GEPERGES Audre Lorde/UFRPE, no qual desenvolve estudos e ações voltadas para à educação antirracista e antissexista.

Realizou os estudos em instituições públicas e privadas, chegando ao Ensino Superior no final da década de 1990. Graduiu-se pela Fundação de Ensino Superior de Olinda – Funeso, atualmente desativada. Fez curso de especialização em instituição privada e atualmente busca ingressar num curso de mestrado em educação.

A professora afirma orgulho do pertencimento étnico-racial, mas chama a atenção para o fato de que somente na adolescência, quando conheceu uma outra família negra, passou a compreender e assumir sua negritude, pois como afirma, foi a partir deste encontro que, pela primeira vez, tomou “consciência de sua humanidade”, no qual ser negra não era mais motivo de vergonha ou negação. Como afirma Claudilene Silva (2013, p. 80), “ser negro é assumir-se negro, e assim é também conhecer o prazer de encontrar referências positivas sobre sua própria história, a alegria de descobrir-se pertencente a um grupo e sentir-se por ele acolhido”.

Desde muito jovem relata ter vivenciado situações e experiências de racismo, principalmente no que se refere a sua estética (cor da pele, cabelos, traços do nariz e lábios, entre outros). Jurandir Freire Costa (1983) salienta que o negro é cotidianamente exposto a violência racista que, por sua vez, tem por tendência destruir a identidade do negro, pois

O belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. O branco é, foi e continua sendo a manifestação do Espírito, da Ideia, da Razão. O branco, a brancura,

são os únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a “humanidade”. O racismo esconde assim seu verdadeiro rosto (COSTA, 1983, p. 14).

Nesse contexto, a narrativa da história de vida da Professora Negritude mostra um longo caminho trilhado para ir de encontro à coerção que impõem a negação de sua identidade, história e coletividade. O exercício da docência para a professora sempre foi política, já que suas ações cotidianas buscam estratégias para ir de encontro à violência racista.

Professora Júlia:

Mulher negra autodeclarada, candomblecista e juremeira, mãe, professora-formadora, militante do Movimento Negro feminista há quase dez anos. Reside na Região Metropolitana do Recife. É membra da Rede de Mulheres Negras de Pernambuco e do Grupo de Pesquisa GEPERGES Audre Lorde/UFRPE, no qual desenvolve estudos e ações voltados para a prática antirracista e antissexista.

Sua trajetória escolar ocorreu toda no ensino público, dos anos iniciais até a pós-graduação. Pedagoga, com especialização em Política Pública de Igualdade Racial, é professora efetiva dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município do Paulista, na Região Metropolitana do Recife.

Para Professora Júlia, sua religião é motivo de muito orgulho, faz questão de evidenciar sua ancestralidade no espaço escolar onde trabalha. Essa marca religiosa, segundo a colaboradora, se traduz nos seus colares de contas, representando seus orixás, nos usos dos turbantes, no trançado de seu cabelo, na abordagem do tema em aulas com as crianças.

A professora salienta que esse orgulho em assumir sua negritude e religiosidade foi algo que ocorreu há alguns anos, depois de passar por um violento processo de negação de sua ancestralidade e etnicidade. Depoimento que podemos melhor entender com a pesquisadora Claudilene Silva (2013).

A pesquisadora Claudilene Silva (2013, p. 81) toma como referência os escritos de Neusa Santos Souza (1983) para explicar como essa identidade negra é um “processo de descoberta e autoafirmação do negro, como ser negro”. Este processo é, em muitas instâncias, impactante, doloroso e longo, mas que possibilita as/os negras/os romper e rejeitar com o projeto de imposição forçada de uma identidade incompatível com seus corpos, sua história e ancestralidade.

A Professora Júlia considera que a construção da sua identidade de mulher negra vem se fortalecendo ao unir o conhecimento acadêmico e o oriundo dos movimentos sociais feministas negro. Segundo ela, a junção dessas duas formas de produção de saberes possibilita alicerçar bases para realizar ações em prol de uma efetiva educação antirracista.

Destaca a colaboradora que antes de atuar em sala de aula realizou trabalhos em algumas secretarias municipais como mediadora em cursos formativos no campo da educação, saúde e serviço social. Para ela, essa experiência foi muito importante para favorecer o acesso, pela primeira vez, à temas e situações que afirmava desconhecer ou ignorar.

Esse papel formador ainda se faz presente na trajetória da professora uma vez que continua a desempenhar essas ações junto a docentes através da Secretaria Municipal de Educação do Município do Paulista-PE, além dos cursos que coordena na Rede de Mulheres Negras de Pernambuco.

A Professora Júlia revelou uma história de conflitos, disputas, resistências e transformação identitária, que se realizou através da interação social num contexto histórico e cultural tendo como finalidade afirmar sua identidade étnico-racial e a sua condição de ser humano (SILVA, 2013).

Professora A:

Mulher branca, evangélica, participante de uma congregação Batista, professora e mãe de dois filhos, nascida na cidade de Vitória de Santo Antão-PE. Reside hoje no município de Ipojuca-PE, onde atua há poucos meses como coordenadora de uma escola pública do Ensino Fundamental.

Formada em Pedagogia, possui especialização em Gestão Educacional e, atualmente é mestranda em educação pela Universidade de Pernambuco (UPE), na linha de pesquisa Política e Gestão Educacional.

Foi estudante de escola pública, tendo realizado a graduação em uma instituição privada do interior pernambucano. Atuou como professora no município de Jaboatão dos Guararapes, em turmas diversas, antes de assumir cargo de professora efetiva no município de Ipojuca.

Em sua trajetória, destaca que as modificações educacionais propostas pela Lei 10.639/2003 fomentaram inquietações em sua prática, fazendo-a investir numa formação permanente. Contou-nos que foi através de uma colega de trabalho que tomou conhecimento de um curso - oferecido pela Universidade Federal Rural de

Pernambuco, no ano de 2013, e que estava voltado para as/os professoras/es da educação básica - cujo objetivo era debater a Educação das relações étnico-raciais.

Segundo narra a Professora A, este curso foi um divisor de águas em sua vida, pois possibilitou compreender que mesmo não concordando, acabava se beneficiando dos privilégios derivados da branquitude e que deveria assumir uma outra postura, a de enfrentamento contra a realidade racista.

Para a Professora A, este curso também é significativo porque foi através dele que conheceu professoras/es e grupos de pesquisa que desenvolviam discussões e pesquisas sobre a temática étnico-racial, como o Grupo de Pesquisa GEPERGES Audre Lorde.

Os depoimentos da Professora A suscitam questões importantes ao pensarmos que ela procura romper, como afirma Maria Aparecida Bento (2002), com o pacto narcísico da branquitude, assumindo um compromisso de ir de encontro às estruturas raciais injustas que fomentam e asseguram privilégios ao grupo racial branco, ao qual faz parte.

Essas mulheres distintas possuem trajetórias de vidas tão particulares, mas que em certos momentos se entrelaçam num compromisso ético, social e político em prol de ações antirracistas.

As Professoras Negritude e Júlia partilham vivências e ressignificações do ser negra num país como o Brasil, onde o racismo estrutura a sociedade. Ao ouvirmos suas narrativas, compreendemos que o processo da construção identitária negra para elas ocorreu em estágios, tal qual demonstra Ricardo Ferreira (2000).

Esses estágios são: submissão, quando se absorve as crenças, valores e modelos da cultura branca, num processo violento de desqualificação da cultura negra; impacto, momento pelo qual as/os sujeitas/os tomam consciência do racismo e reconhecem seu grupo étnico-racial de referência, num processo doloroso e conflituoso; militância, momento em que as/os sujeitas/os decidem mudar, buscando referências negras; e, por fim, a articulação, estágio no qual a pessoa explora valores do seu próprio grupo étnico-racial.

Esse percurso para “torna-se negra”, conforme salienta Neusa Santos Souza (1983), implicou, para as Professoras Negritude e Júlia, mudanças psicológicas, estéticas, comportamentais e atitudinais, que articuladas possibilitaram para essas mulheres a construção de uma identidade negra positiva afirmada, que se reverbera

na ação de enfrentamento direto ao racismo em seus cotidianos e no exercício da profissão.

Diferente das Professoras Negritude e Júlia, a Professora A parte de uma territorialidade identitária branca, cristã evangélica, mas que não lhe entrava a análise crítica da realidade social permeada pelo racismo e que lhe assegura privilégios.

Ao entender e questionar a branquitude e como ela lhe assegurou, mesmo que indiretamente, vantagens a partir de uma equivocada ideia meritocrática, a Professora A buscou repensar sua própria existência, questionando racialmente o grupo branco ao qual faz parte, procurando assim compreender e superar os efeitos da branquitude nas relações sociais de seu cotidiano, construindo ações e práticas antirracistas no âmbito escolar.

Reconhecer o privilégio da brancura é o primeiro, mas não o único passo, para que a Professora A, em sua trajetória, efetive ações para desconstrução de padrões normativos de superioridade que permeiam o imaginário social, pois, como afirma a pesquisadora Camila Moreira de Jesus (2017, p. 70-71), “a principal barreira para a construção e a efetivação de ações antirracista no cotidiano tem sido a manutenção do privilégio da brancura que atinge com mais intensidade as camadas populares e negras”.

Professora Negritude ao encontrar numa outra mulher negra uma referência identitária positiva iniciou um processo de transformações significativas que reverberaram em sua construção enquanto ser humano; Professora Júlia, cuja ancestralidade afro-religiosa marca sua identidade negra e prática docente; e Professora A, que mesmo numa territorialidade identitária branca, cristã e evangélica compreende o dever ético e moral do enfrentamento ao racismo. Essas mulheres, com muitas aproximações, são todas professoras que defendem a formação permanente numa perspectiva crítica para mudança social a partir da educação antirracista, oferecendo subsídios para a compreensão da prática docente-discente para a construção de uma valorização do pertencimento étnico-racial.

Passamos para a análise dos dados construídos através da escuta, análise e reflexão das narrativas que as professoras concederam à investigação a partir da entrevista, para assim responder à problemática suscitada neste estudo.

4 A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE-DISCENTE E A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Neste capítulo apresentaremos a análise dos dados que evidenciam como a prática docente-discente, em meio a dilemas e desafios que permeiam o espaço escolar, pode enfrentar o racismo a partir da valorização do pertencimento étnico-racial, na direção compreendida por Denise Botelho (2016).

Denise Botelho (2016, p. 7), destaca que:

O espaço escolar compreendido como lugar social que abriga uma diversidade de protagonismos deve ser compreendido como um ambiente acolhedor, que reconheça e valorize as diferenças e não as transformem em fatores de desigualdades.

Nesse sentido, as pesquisas e as narrativas das professoras que colaboram com esta pesquisa nos dão alguns apontamentos acerca da prática docente-discente e como esta relação possibilita a ruptura de concepções e visões homogeneizantes, que por anos ignoram as relações étnico-raciais na escola.

Essas práticas questionam o modelo escolar que contribuem para a manutenção do racismo, os currículos e materiais didáticos construído em meio a relações de poder que contemplam, de forma desigual, os grupos que compõem nossa sociedade.

Para entendermos os caminhos pelos quais a prática docente-discente se desenvolve no contexto escolar com as professoras colaboradoras da pesquisa, formulamos a partir das entrevistas cinco eixos temáticos. São eles: 1) Interesse pelo tema da valorização étnico-racial; 2) Prática docente-discente atravessada pela educação antirracista: conteúdos, contextos e atividades; 3) Práticas de valorização étnico-racial; 4) Atividades mais frequentes sobre a temática; e 5) Manifestações ou receptividade das/os estudantes e família sobre a valorização étnico-racial.

4.1 INTERESSE PELO TEMA DA VALORIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: PROFESSORAS QUE FAZEM A DIFERENÇA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9.394/1996; a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 01/2004; e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação para as relações étnico-raciais estabelecem que caberá às instituições de ensino assegurarem condições para se repensar um conjunto de questões que efetivem o cumprimento da Lei 10.639/2003.

Esses documentos deixam explícito a responsabilidade das instituições de ensino e suas/seus diversas/os atrizes/atores em assumir práticas pedagógicas, procedimentos de ensino-aprendizagem, relações sociais e raciais que atribuam o protagonismo negro e as contribuições da história e cultura negra na sociedade brasileira.

Todavia, conforme discutido no capítulo dois, passados vinte anos da promulgação da Lei 10.639/2003, o processo para sua implementação, que deveria ocorrer com a articulação equânime entre os entes federativos, secretarias de educação, instituições de ensino, gestores e coordenadores e docentes não se desenvolveu como define a legislação e exige a realidade brasileira.

Os dados evidenciam que docentes - cuja realidade de alguma forma apresentou vivências e situações de racismos e discriminações - são aquelas/es que buscam confrontar e refazer práticas, currículos e projetos político-pedagógicos que reconheçam e valorizem outras matrizes de saberes da sociedade brasileira. A partir dessa realidade observada, em consonância com o objeto deste estudo, está a abordagem dessa questão a partir da perspectiva docente.

Ao analisarmos a valorização do pertencimento étnico-racial no contexto escolar, procuramos entender a dinâmica de vida das professoras colaboradoras dessa pesquisa que, ao tecerem suas considerações sobre os motivos que as levaram a se interessar pela temática racial indicam caminhos distintos, que por vezes se aproximam, corroborando com a compreensão da realidade investigada.

Para as Professoras Negritude, Júlia e A, a mobilização em direção a valorização do pertencimento étnico-racial no contexto escolar foi um processo construído em decorrência de um conjunto de elementos e vivências, que se desenvolveram a partir das suas trajetórias de vida, no modo como a escola se apresenta, na compreensão do racismo estrutural e nos meios de buscar conhecimento específico para construir uma nova realidade. Vejamos como essas professoras indicam seus interesses e aproximações com a temática étnico-racial.

Professora Negritude:

A narrativa da Professora Negritude revela como o racismo atua historicamente na construção discriminatória do ser negro, imputando a este grupo vivências deste

tipo desde a infância. A docente, ao reviver essa fase da vida, trouxe-nos a experiência do racismo e como a negação da existência, da humanidade da população negra, criou discursos e práticas de violência que lhes atravessaram. A ela foi mostrado um modelo no qual só havia uma única narrativa, que era europeia e branca.

Conforme Jurandir Freire Costa (1983, p. 2):

A violência racista do branco exerce-se, antes de mais, nada, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro. Este, através da internalização compulsória e brutal de um Ideal de Ego branco, é obrigado a formular para si um projeto identificatório incompatível com as propriedades biológicas do seu corpo.

Essa violência racista é sustentada por normas e estruturas que sonegam das/os sujeitas/os negras/os suas representações sociais, históricas, culturais e afetivas, pois aquilo que lhes é posto como modelo está distante e até mesmo incompatível, já que quase todas as referências e identificações são brancas.

Entretanto, a experiência histórica da Professora Negritude, quando reconhece as agressões e violência ao qual foi submetida, tem um discurso de positivação e autoafirmação do pertencimento étnico-racial que lhe permitiu reaver sua humanidade, que violentamente foi sonegada.

Reconhecer-se parte de um grupo, saber-se humana a partir do encontro com uma outra mulher negra que assume um papel de liderança e referência, conduziu a professora na construção de sua etnicidade negra, como podemos notar no trecho a seguir:

Essa humanidade eu encontro em uma mulher negra que me mostra isso a partir do lugar que ela teve acesso, que é a referência de mulheres negras, a referência de histórias negras, a referência de existência de um continente que eu nunca tinha noção, nem tão pouco fazia referência, porque eu era totalmente deslocada dele (NEGRITUDE, 2022, n. p.)¹³.

A convivência com essa mulher negra, denominada neste estudo por Marta, a aproximou de um contexto em que os elementos negros não estão no lugar de inferioridade ou da rejeição, mas da valorização e possível identificação, permitindo à Professora Negritude ter outras referências que não eram mais aquelas que não lhe representavam.

¹³ O conteúdo e recorte das entrevistas apresentadas nessa dissertação foram mantidas na íntegra em seu contexto textual como forma de respeitar a integridade dos diálogos e conteúdo genuíno de suas falas, evitando-se, portanto, emprego de “(sic)” ou correções pontuais gramaticais e oclusões de vícios de linguagem, o que pode demonstrar, em alguns casos, linguagem coloquial.

O encontro de Professora Negritude e Marta evidencia um momento de ruptura com o processo de violência racista vivido por ela. Percebe-se, então, como parte de um grupo, que ao identificar positivamente elementos culturais, sociais e históricos nesse contexto inicia o processo de construção de uma consciência negra que vai de encontro ao modelo, material e simbólico que por séculos regula, violenta e domina corpos e mentes, como podemos notar em sua fala:

Quando Marta chega, ela já tem acesso ao movimento, ao MNU, que é o Movimento Negro Unificado. E quando chega lá em Paulista, ela encontra essa rua que tem vários adolescentes, e como ela é mais velha do que a gente, ela começa a falar com a gente, a me mostrar esse mundo preto que eu não sabia que existia... que não sabia que eu existia (NEGRITUDE, 2022, n. p.).

Saber-se negra, contudo, não foi um caminho simples, ou seja, assumir a negritude não foi fácil uma vez que, em seus relatos e vivências, a pretensa inferioridade negra internalizada desde muito jovem dificultava sua construção identitária. Esse percurso, de acordo com seus relatos:

É muito doloroso porque a gente passa o tempo todo dentro de um projeto de sociedade de branquitude, que tira nossa existência, que aniquila a nossa existência enquanto pessoa... a gente não existe (NEGRITUDE, 2022, n. p.).

A dor exposta pela Professora Negritude em muitos aspectos lhe aprisionou, impediu de pensar e acessar o prazer de sua própria identidade, conforme afirmação a seguir:

A gente vive numa sociedade, que a gente tá o tempo todo almejando referência que não faz parte de mim, porque quando eu alisava o meu cabelo, eu não alisava intencionalmente porque eu queria aquele cabelo, mas eu alisava o meu cabelo porque era a construção de uma sociedade perfeita, que dizia que a mulher mais bonita era mulher branca, de olho azul e do cabelo liso. Então, quando a gente não tem referência de quem somos, quando a gente não tem pertencimento de quem somos, quando a gente não tem acesso a esse conhecimento do nosso eu negro, a gente vai em busca daquilo que a sociedade dita, e ela dita para mim que esse meu cabelo era um cabelo difícil, um cabelo que não entrava água, era um cabelo que não tinha jeito (NEGRITUDE, 2022, n. p.).

O discurso da Professora Negritude reflete sobre como o racismo lhe atravessou, obrigando-a a se posicionar numa representação que não era a sua, pois conforme afirma Jurandir Freire Costa (1983, p. 10):

A violência racista subtrai do sujeito a possibilidade de explorar e extrair do pensamento todo o infinito potencial de criatividade, beleza e prazer que ele é capaz de produzir. O pensamento do sujeito negro é um pensamento que se auto restringe. Que delimita fronteiras mesquinhas à sua área de expansão

e abrangência, em virtude do bloqueio imposto pela dor de refletir sobre a própria identidade.

Esse processo em busca de estratégias para extrair de si essa dor causada pelo racismo implicou à Professora Negritude, assim como para muitas/os negras/os, “a luta contra a negritude em favor do ideal branco” (COSTA, 1983, p. 11).

Ao afirmar que só se reconheceu como mulher negra em sua juventude por não ter tido acesso a elementos históricos e culturais positivos relacionados ao povo negro, a Professora Negritude revela as incontáveis tentativas de correção física e subjetivas ao qual se submeteu ou foi imposta, ao modo do contexto brasileiro, discutido por Nilma Lino Gomes (2017, p. 97), como poderemos verificar a seguir:

Durante séculos a corporeidade negra viveu sob um intenso processo de regulação marcado pelo processo de colonização, pelo tráfico negreiro e pela escravidão. Essa regulação não deixou de existir após a abolição da escravidão, mas assumiu contornos diferenciados junto com os processos de regulação capitalista e, nos dias atuais, com aqueles gerados pela globalização neoliberal.

A história de vida da Professora Negritude mostra que ter uma pessoa de referência - que lhe ajudou a buscar e perceber sua herança negra, entendendo-a a partir do lugar da positividade, que requalifica a estética e os traços fenotípicos negros, atribuindo uma humanidade que lhe fora sonegada, que possibilita conhecer outras narrativas e conhecimento não situados unicamente na tradição europeia - favoreceu seu interesse pela valorização do pertencimento étnico-racial. Vejamos o que diz:

Então, esse meu interesse começa a partir desse meu momento que eu me descubro enquanto mulher negra; que eu chego no Ensino Médio, lá no Colégio Polivalente, e tive a coragem de enfrentar um aluno branco e dizer que eu era negra. Aí começa o meu interesse. E vi, o quanto isso era potencializador para minha existência. Quando eu me descubro, quando descubro quem eu sou, eu começo a querer que outras pessoas tenham acesso a essa humanidade, para que possam sobreviver e lutar pelo seu espaço, nesse lugar que é para nós, o lugar da invisibilidade. A estrutura racista que existe em torno dos nossos corpos, a intenção de privilégio, de branquitude, sempre nesse lugar, não deixava que minha existência pudesse ser alcançada a partir dessa instituição, [a escola], não deixava a construção de um novo saber para minha existência. [...]. Essa Educação não traz isso para mim, ao contrário, essa Educação me nega (NEGRITUDE, 2022, n. p.).

Na tessitura de sua história de vida, a Professora Negritude situa a marca da instituição escolar como um eixo de significado importante para compreendermos seu percurso de interesse pelas questões raciais. Enquanto estudante, ela narra que a escola nunca foi o lugar para a sua existência negra, já que nela encontrou exemplos, personagens e narrativas distantes ou sem qualquer aproximação com o seu contexto.

Assim, afirma: “A escola nunca trouxe esse mundo preto. Nunca trouxe que eu tinha reis, que eu tinha rainhas, que meu cabelo não era ruim, que era apenas a fibra do meu cabelo que era crespa, era cacheado ou a cor que eu quisesse ser (NEGRITUDE, 2022, n. p.).

O depoimento da docente vai ao encontro dos estudos de Luiz Alberto Gonçalves (1985), Nilma Lino Gomes (1997) e Eliane Cavalleiro (2000) quando dizem que há na instituição escolar um ritual de silenciamento sobre as questões étnico-raciais. Realidade que ainda persiste, mesmo com a implementação da Lei 10.639/2003.

A Professora Negritude questiona esse silenciamento sobre as questões étnico-raciais na escola, a fim de buscar outros caminhos que a tornem significativamente plural pois acredita em seu potencial transformador. Assim, ela afirma atuar como essa referência para outras pessoas negras, tematizando, a partir da prática docente-discente, as questões étnico-raciais em sala de aula a fim de promover uma maior identificação das/os estudantes negras/os com os conteúdos e práticas presentes na escola.

Professora Negritude ratifica a necessidade em demarcar a escola que só traz exemplos da branquitude e que desqualifica, diminui ou inferioriza os elementos da cultura e história negra, para assim reconstruí-la. Daí a importância do debate para que se possa repensar essa escola uma vez que, se esta não pauta a educação das relações étnico-raciais, não abarcará vidas negras.

No Brasil, país cujo racismo estrutura a sociedade em suas mais variadas instâncias, constituiu-se um verdadeiro ritual pedagógico que - utilizando-se do mito da democracia racial, no qual a ideia de igualdade racial negou a existência do racismo, uma vez que recusa a existência da diferença – executou um projeto educativo com enunciados e instrumentos teóricos discriminatórios.

Nesse sentido, em seus relatos a Professora Negritude diz não encontrar uma prática, um planejamento, nem ações pedagógicas institucionalizadas na escola que abordem a temática étnico-racial, visto que “uma disputa ainda é travada de forma silenciosa, porque o contexto de silenciamento sobre as relações étnico-raciais no Brasil ainda é muito presente (SILVA, 2013, p. 118).

As vivências da Professora Negritude indicam um processo de institucionalização do racismo que se percebe nas instâncias escolares uma vez que a escola, de modo geral, não aborda as diferenças. Entender o racismo enquanto uma

ideologia que se utiliza de diferentes mecanismos e violências para hierarquizar grupos sociais a partir da ideia de superioridade é sinalizado pela Professora Negritude como salutar para compreender os processos de desumanização, negação de afeto e morte do povo negro.

Em síntese, o que mobiliza a docente para a temática da valorização do pertencimento étnico-racial. Pudemos inferir que ao encontrar referências negras, ao perceber-se parte de um grupo que não era inferior, que tinha história e não mais era trazido para a realidade escolar em que vivia pela ótica do racismo que a estrutura, a docente procurou estratégias, caminhos para entender-se enquanto ser humano, fortalecendo-se em sua existência, em sua identidade, para assim buscar outros conhecimentos e desenvolver ações que possibilitassem valorizar o seu pertencimento étnico-racial, servindo de referência para outras/os, além de mobilizar as pessoas brancas para agirem nesse contexto.

Professora Júlia:

Os saberes mobilizados pela Professora Júlia para explicar seu interesse pela construção de práticas docente-discente que conduzam a valorização do pertencimento étnico-racial aparece como o caminho trilhado em busca de uma formação teórico-prática permanente, na acepção freireana.

Paulo Freire (2019, p. 40) afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Neste mesmo sentido, Eliete Santiago e José Batista Neto (2016, p. 129) alertam que

A formação permanente inscreve-se na natureza inconclusa do ser humano, na infinitude do conhecimento e na dinâmica das relações sociais. Portanto, não se restringe e nem se confunde com as modalidades da formação inicial e continuada, embora as incorpore.

Em suas colocações, a docente colaboradora considera que as vivências sociais e educacionais estão em constantes modificações e, ter essa compreensão da formação permanente, permite-lhe lidar e intervir nas diferentes situações decorrentes do racismo e da discriminação, que desde muito jovem vivencia enquanto mulher negra.

Para esta professora, muitas de suas ações e práticas, dentro e fora do espaço escolar, refletem sua preocupação em combater o racismo. Contudo, ela pondera que essas práticas não se orientavam por uma base teórico-prática possibilitada com a sua aproximação dos movimentos sociais, grupos de pesquisa e na academia. Afirmativa que remete a Boaventura de Sousa Santos (2017) ao considerar que os movimentos sociais são produtores de conhecimento epistêmico intrínseco que advém da luta. E é este conhecimento que possibilitou os diversos grupos subalternizados pelo colonialismo e, posteriormente, pela colonialidade produzir uma perspectiva crítica e emancipatória de sociedade e de educação.

Nilma Lino Gomes (2017, p. 10) chama atenção para a relevância do Movimento Negro brasileiro nesse processo de identificação e identidade negras quando afirma:

Uma coisa é certa: se não fosse à luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites –, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre as questões raciais e africanas, não teria sido aprendido.

É possível afirmar com Boaventura de Sousa Santos (2017) e Nilma Lino Gomes (2017) que esse conhecimento não está isolado dos demais. Há um diálogo entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento dos movimentos sociais que nas últimas décadas buscaram construir novas configurações cognitivas e políticas.

A perspectiva freireana convida à reflexão ao propor que não há saber mais ou saber menos, existem saberes diferentes (FREIRE, 2020b). Nesse sentido, Paulo Freire (2020b) destaca a responsabilidade em dialogar com esses saberes, buscando compreendê-los. As contribuições teóricas trouxeram-nos uma reflexão crítica apontada na fala da Professora Júlia quando destaca a importância desse diálogo entre o movimento social e a academia em sua trajetória docente.

Ao ingressar nesses espaços formativos ela considera que as discussões, os debates, possibilitaram entender melhor suas vivências, direcionando-a e fortalecendo-a para o desenvolvimento de ações antirracistas e antissexistas e oportunizaram pensar a sua prática docente. Vejamos o seguinte trecho:

O curso de Especialização promovido pela UFRPE me fez conhecer e aproximar de uma professora, e foi ela que me chamou para o movimento negro, que me chamou para articular um grupo de mulheres negra. Em 2016, ainda nem era a Rede de Mulheres Negras de Pernambuco, a gente decidiu o que seria nesse primeiro encontro, foi uma grande assembleia, foi uma coisa que me marcou muito e eu disse: 'gente, é isso aqui que eu quero, é isso aqui que vai me dar embasamento, tanto para os meus combates do dia

a dia, como na minha vida, vai me dar formulação de estratégias' (JÚLIA, 2022, n. p.).

A fala da Professora Júlia enfatiza como a academia e o movimento social contribuíram com a reflexão e a sua própria prática, em que a dimensão étnico-racial pauta o debate, procurando oferecer respostas e ações de reparação, reconhecimento e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira. A reflexão da Professora Júlia sobre a prática docente diz da necessidade de busca permanente por formação.

Nessa direção, Paulo Freire (2019, p. 40) afirma “que é na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A Professora Júlia deixa perceber que sua busca pelo saber é um exercício relacional de humildade e de compromisso com o outro e com o todo (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2016). Esse compromisso, como salienta Paulo Freire (2019), procura assegurar, através de uma educação problematizadora, justiça social que vai de encontro a quaisquer tipos de discriminação já que está alicerçada na ideia de que a mudança é possível.

Reconhecer o papel do movimento social e da academia como espaços formativos que lhe orientam o processo de reflexão-ação enquanto mulher negra, cidadã, docente - a partir de uma formação permanente - foi para a Professora Júlia um fato importante para a construção de sua prática antirracista, que só inicia em sua fase adulta, depois de décadas de experiência pessoais de racismo.

Para Eliane Cavalleiro (2000), desde muito cedo a população negra aprende a não reagir ao racismo. Este aprendizado é ensinado, de forma inconsciente, pela família, que também “faz parte de uma geração que aprendeu o silêncio em seu processo de socialização” (SILVA, 2013, p. 105).

Romper com este silêncio é um processo difícil para muitas/os. A exemplo disso, a Professora Júlia afirma que passou a se reconhecer e se identificar enquanto mulher negra quando inicia um trabalho com pessoas que dialogavam sobre a situação da população negra brasileira. Vejamos trecho do seu depoimento:

Quando eu comecei a trabalhar com formação, junto a um médico que tratava da saúde da população, principalmente da saúde da mulher negra, que sofriam violência obstétrica, que morriam sem auxílio por realizar abortos clandestinos e que eram violadas de diversas formas, físicas, mentais e emocionais desde muito jovens, foi que eu passei a me questionar, a rever quem eu era, a olhar para mim e para o meu cabelo e sentir que aquilo que

eu via nunca foi eu. Eu alisava meu cabelo porque toda menina negra aprende desde cedo que seu cabelo tem que ser liso, para ser bom (JÚLIA, 2022, n. p.).

A realidade de negação e silenciamento da Professora Julia testemunha a força da ideologia racista e da branquitude, que desenvolve estratégias e mecanismo de imposição de padrões estéticos que negam e subjugam qualquer elemento não-branco. Desde os 9 anos de idade iniciou o processo de alisamento dos cabelos crespos que, segundo ela, sempre lhe incomodaram, mas que só conseguiu interromper na fase adulta.

A Professora Júlia, tendo avançado no acesso ao conhecimento crítico (FREIRE, 2019), identificou os processos de agressões que sofria, passando a não mais aceitá-las, mobilizando estratégias que pudessem corroborar com as mudanças que almejava. O ingresso num curso de especialização com foco na promoção da igualdade étnico-racial no ambiente escolar foi um dos caminhos apontados.

O seu acesso ao movimento social feminista negro foi outro elemento importante que possibilitou entender muitas de suas inquietações, enquanto mulher negra que não se reconhecia e não se via representada socialmente. A professora destaca que a sua participação ativa na Rede de Mulheres Negras de Pernambuco lhe impulsionou a articular seus interesses enquanto docente e militante negra para continuar nos espaços acadêmicos, discutindo as questões étnico-raciais.

Esses elementos do discurso da Professora Júlia indicam a importância do processo formativo, o acesso ao conhecimento crítico, ressignificação da sua identidade negra e da identidade docente, cuja prática, a partir da orientação e diálogo entre a academia e o movimento social negro feminino, desenvolve-se num processo contínuo e efetivo.

Professora A:

O enfrentamento ao racismo e qualquer tipo de discriminação é um compromisso de toda a comunidade escolar, não apenas das/os docentes e discentes negras/os. Para tanto, compreender os interesses da Professora A pela temática de valorização do pertencimento étnico-racial reflete as inquietações e curiosidades da docente em busca de uma formação permanente que lhe possibilite lidar com o racismo que identifica na educação.

Professora A é uma mulher branca que busca subsídios teórico-metodológicos para alicerçar sua prática docente, desenvolvendo ações que corroborem para que

as/os estudantes reconheçam o processo histórico e cultural que os impõe a negação da ancestralidade e identidade negra. Podemos perceber essa contextualização no extrato de fala a seguir:

Eu como professora, eu tenho uma inquietação, eu tenho curiosidade de aprender como trabalhar com os alunos as questões étnicas. Eu, como professora e esteticamente, aparentemente branca, como é que eu lidava com aqueles alunos, porque setenta por cento da minha sala eram negros, mas não se consideravam o negro? Quando eles passam a se conhecer eles não se identificam negros, por um processo histórico, cultural e até familiar se faz essa negação de cor. Então, eu como professora fui atrás de conhecer temáticas que trabalham o sistema étnico-racial (A, 2022, n. p.).

O empenho da docente com um trabalho comprometido com as questões raciais, por uma formação profissional para trabalhar no âmbito escolar as questões étnico-raciais, vem a partir da Lei 10.639/2003 que sancionada chega aos espaços escolares em que atuava como exigência formal no ano de 2012, conforme ressalta a professora: “O município onde eu trabalhava, sugeria que você colocasse essa lei na caderneta, no registro das aulas, mas era solto, a gente não sabia para que servia” (A, 2022, n. p.).

A professora faz um caminho interessante: esforços pela mobilização em prol da aplicação da Lei 10.639/2003 numa tentativa de seu cumprimento. Todavia, não há preparo da rede de ensino e da instituição escolar para a implementação da lei, não se observa a prática pedagógica na perspectiva de João Francisco de Souza (2009), uma prática institucional e voltada para a instituição escolar no seu conjunto, mas um trabalho a cargo das/os docentes, isoladamente. Para Denise Botelho (2016, p. 134):

Aspectos da cultura afro-brasileira precisam e devem ser percebidos e explorados por todos e todas que participam do sistema educacional brasileiro, como estratégia para minimizar os preconceitos, as discriminações e o racismo que imperam na sociedade brasileira e atingem, sobretudo, estudantes negros e negras de nosso país.

A realidade apontada pela Professora A se afasta da compreensão exposta por Denise Botelho (2016). Assim, face às dificuldades no contexto escolar em que atuava, as exigências postas na Lei 10.639/2003 e o compromisso revelado pela docente a levam a ingressar num curso de formação docente oferecida pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Este curso foi realizado no ano de 2012, com foco na Educação das relações étnico-raciais. Vejamos o que diz a Professora A sobre a sua busca e o curso:

Foi a partir de uma amiga professora, que eu fui fazer o curso. Ela não terminou, mas eu dei continuidade. Para mim esse curso foi um divisor, foi muito bom porque, eu tinha vontade, meus alunos tinham e precisavam conhecer mais sobre eles e eu acho que foi muito proveitoso. Eu acho que eu sou muito privilegiada por ter um curso, por ter algo relacionado a isso, as questões raciais (A, 2022, n. p.).

Como pode ser visto, a professora enfatiza a importância do processo formativo a partir de uma Educação para às relações étnico-raciais que corroborasse com mudanças na prática docente, auxiliando no desenvolvimento de ações pedagógicas que contribuíssem com valorização do pertencimento étnico-racial no contexto escolar.

Nessa perspectiva, a docente segue com sua formação, realizando, no ano de 2013, o curso UNIAFRO – Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola. Este curso foi oferecido pela Universidade Federal Rural de Pernambuco em parceria com a Rede de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica – RENAFOR. Neste curso, fornecido exclusivamente para professoras da rede pública de ensino, a docente conhece o Grupo de Pesquisa em Educação, Raça, Gênero e Sexualidade (GEPERGES Audre Lorde), no qual passa a atuar e sublinha aprendizagens. Vejamos:

A partir dos cursos tive meu primeiro contato com as questões raciais, esses cursos trabalharam muito a questão racial. Eu até escutava o nome Lélia Gonzalez e não sabia que ela era referência, escutava outras professoras e não sabia que eram referências. Então, foi no curso um dos meus primeiros contatos também com a Lei 10.639/03 (A, 2022, n. p.).

A busca da professora por formação e orientação para a prática docente-discente mostra o seu movimento, no qual, teoria e prática dialogam permanentemente (FREIRE, 2019) num processo de reflexão/ação para uma docência que considere as questões étnico-raciais.

É interessante observar que diferentemente de Professora Negritude e Professora Júlia - que vêm de contextos nos quais o racismo demarcou suas vidas e construções identitárias desde a infância, se refletindo na dificuldade e até recusa dos pertencimento étnico-racial negro - a Professora A se identifica com a questão e passa a se interessar pela temática racial por demandas decorrentes da sua observação e de sua formação profissional.

A partir da percepção consciente da sua pertença étnico-racial branca e dos privilégios que detém, a Professora A diz abordar a temática racial em sua prática.

Isto é importante para ampliar a discussão sobre o racismo e o antirracismo no espaço escolar em que a docente atua, pois, como afirma Kabengele Munanga (2017, p. 11), “brancos conscientes dos privilégios que sua cor lhes traz na sociedade poderiam questioná-los e participar do debate sobre a divisão equitativa do produto social nacional entre brancos e negros”. As três professoras colaboradoras, por caminhos diferentes, assumem um compromisso com uma educação libertadora, fundamentada nos conceitos de diálogo e ação, em que as/os sujeitas/os são agentes de transformação do mundo a partir da compreensão crítica e problematizadora da realidade que propicia o processo contínuo da aprendizagem, como afirma Paulo Freire (2019, 2020a, 2020b).

A educação como uma proposta contrária a qualquer tipo de discriminação (FREIRE, 2019) relaciona-se com a educação antirracista, sendo um ato político que requer criatividade, ética e consciência para refletir e agir para desestruturar o engendramento do racismo e branquitude que estrutura a sociedade brasileira. Faz parte do pensar certo freireano, conforme podemos acompanhar na citação a seguir:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente negros não tem alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia (FREIRE, 2019, p. 37).

Para Professora Negritude e Professora Júlia, ressignificar suas identidades negras a partir de exemplos positivos de suas negritudes foi um importante passo para romper os laços que as oprimiam. Essa ressignificação do “ser negra” não se processou em suas juventudes ou teve início no ambiente escolar. Por isso, essas mulheres, ao assumirem a identidade docente, trazem em suas práticas uma opção por uma educação antirracista que não “domestica” ou “aliena”, mas que liberta (FREIRE, 2020a) uma vez que possibilita as/os educandas/os serem agentes que transformam o mundo, pois passam a compreender a realidade a partir de uma visão crítica, podendo modifica-la.

Caminhando com Professora Negritude e Professora Júlia, a Professora A reconhece os privilégios que a branquitude lhe assegurou e através de uma educação crítica e de uma formação permanente procura orientar sua prática, numa tentativa constante de mudança de atitude comprometida com a transformação (FREIRE, 2020a).

Para as três professoras a responsabilidade social e política é um dos caminhos para efetivar uma educação antirracista no contexto escolar, no qual grupos raciais não-brancos tenham suas identidades raciais afirmadas; Projetos Político-Pedagógico precisam articular a construção e efetivação de materiais didáticos e práticas pedagógicas alicerçados em narrativas positivas sobre a diversidade da história e cultura afro-brasileira e indígena, mobilizando saberes que advêm não apenas dos espaços acadêmico, mas também dos movimentos sociais. A articulação desses conhecimentos, como salienta Nilma Lino Gomes (2017), possibilita construir novos e significativos saberes que almejam efetivar uma emancipação social pela superação do racismo, sendo este um papel de toda a sociedade, não apenas da população negra.

Desse modo, considerando as narrativas das Professoras Negritude, Júlia e A, a análise do eixo temático “interesse pela valorização étnico-racial” indicou a relevância em ter: referenciais positivos acerca da população negra que auxiliam na aproximação e identificação identitária, para além do contexto escolar; formação profissional que compreenda a pluralidade e diversidade que compõem a sociedade brasileira; diálogo entre comunidade escolar, academia e movimentos sociais para subsidiar discussões e práticas sobre a temática étnico-racial. As docentes foram à procura de subsídios distintos para entender a realidade no qual estavam inseridas, identificando as marcas sociais, históricas e culturais do racismo e criando condições para tratar os temas/conteúdos. Foi possível compreender como cada uma delas se posicionou contra a ideologia racista, a fim de assumir o compromisso em implementar ações que respeitem e valorizem a diversidade, objetivando promover uma educação antirracista.

Na seção a seguir, analisaremos práticas docente-discente que as professoras colaboradoras da pesquisa desenvolveram em sala de aula numa perspectiva da educação antirracista.

4.2 PRÁTICA DOCENTE-DISCENTE ATRAVESSADA PELA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONTEÚDOS, CONTEXTOS E ATIVIDADES

Paulo Freire (2019), ao discorrer sobre a prática educativa, defende que não existe docência sem discência já que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2019, p. 25). Nesse sentido, para o autor, ensinar não é ato de transferência de conhecimento, mas a possibilidade da sua construção ativa, no qual as/os sujeitas/os, compreendidos como seres inconclusos, estão em constante procura num processo crítico de intervenção da realidade.

De mãos dadas com o pensamento freireano de que mudar é difícil, mas possível, trataremos nesta seção a análise da prática docente-discente das professoras participantes da pesquisa. Mediante a trajetória de vida e docência dessas mulheres, citadas anteriormente neste trabalho, destacamos, como bem salientou Paulo Freire (2019, p. 77), que “a mudança do mundo implica a dialetização entre denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação”.

Para Paulo Freire (2019), a percepção de que somos seres em constante procura possibilita-nos a compreensão da necessidade de formação permanente, tirando-nos da neutralidade a partir da “promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo” (FREIRE, 2019, p. 76).

Para as professoras Negritude, Júlia e A, a ação político-pedagógica com vistas à mudança de mundo é aquela situada na perspectiva da superação do racismo, a partir de uma Educação para as relações étnico-raciais que promovam práticas antirracistas.

A trajetória de vida e docência dessas professoras estão atravessadas por situações e vivências - diretas ou indiretas - de racismo; da ausência do debate sobre a identidade negra no espaço escolar, do racismo estrutural, demarcando situações, materiais e ações, dentro e fora do contexto escolar. Todavia, para essas professoras, “a mudança é possível” (FREIRE, 2019, p. 74).

Analisaremos os caminhos pelos quais cada professora colaboradora da pesquisa compreende a prática docente-discente crítica, envolvendo ações pedagógicas dialógicas marcadas pelo princípio da equidade e que decorrem de relações e disputas, principalmente numa sociedade como a nossa, cuja ideologia do racismo e da branquitude é estruturante.

Professora Negritude:

A Professora Negritude recorre a atividades, materiais e recursos didáticos diversos em seu fazer pedagógico. A reflexão sobre a prática pedagógica vai de encontro aos elementos e ações racistas que identifica em seu cotidiano e nos materiais didáticos selecionados na escola.

A professora, ao fazer a escolha de conteúdos e materiais, considera que a possibilidade de se reconhecer mulher negra, posteriormente militante das pautas antirracistas, contribuiu para reflexão acerca de sua prática, bem como suas escolhas, procurando trazer para seu cotidiano em sala de aula a temática racial.

Ela salienta não selecionar e utilizar conteúdos que abordem as questões étnico-raciais pelo viés folclórico que, para ela, são comumente difundidos na escola, reforçando estereótipos e narrativas racistas. Vejamos o que diz a professora:

Gente, sabe por que eu não boto Saci Pererê? Porque o Saci-Pererê tem uma perna só; sabe por que ele tem uma pena só? porque ele foi esquartejado pelo capitão do mato. Ele não tem essa perna porque ele quer não, ele foi violentado, gente. Então, o Saci Pererê não é para ser usado em folclore, porque ele não está no lugar de positividade, ele está no lugar de negatividade, ele está no lugar de depreciação. Porque, a história que fala de o Saci-Pererê para uma criança negra ouvir é deprimente (NEGRITUDE, 2022, n. p.).

A Professora Negritude chama a atenção para o currículo escolar brasileiro, propostas educativas e estereótipos inferiorizantes que evidenciam a necessidade de reestruturação do currículo em cumprimento da Lei 10.639/2003. A pesquisadora Nilma Gomes (2012, p. 102) favorece essa compreensão ao afirmar que:

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

A prática docente-discente da Professora Negritude a fez realizar um processo crítico de transformação, no qual é imperativo romper o ideário europeu dominante desconstruindo preconceitos e estereótipos a fim de garantir a construções de novos saberes, como afirma Nilma Gomes (2012).

Professora Negritude chama a atenção para a realidade escolar e para a necessidade de produzir materiais para realização das aulas na concepção da educação antirracista. Ela considera que o livro didático não traz referenciais negros, enquanto a escola também não oferece um bom suporte já que, para ela, não existe

conteúdo ou momentos específicos para se trabalhar a valorização étnico-racial ou, ainda, para apresentar a história e a herança negra. Ao fazer tais colocações, ela destaca que tem por compromisso “trazer o enegrecimento da história do Povo Preto para o lugar pedagógico, para construção pedagógica” (NEGRITUDE, 2022, n. p.).

O uso da literatura infanto-juvenil, produção de fichas e cartazes pedagógicos complementares aos conteúdos presentes no currículo oficial, cuja finalidade seria interrelacionar as questões étnico-raciais, são ressaltados pela professora. São recursos que trazem referenciais negros para sala de aula, pois para ela essas referências não estão nos materiais da escola. Sobre o currículo escolar assim se pronuncia a docente:

Na realidade não existe no currículo oficial da escola nada sobre as questões raciais. Eu tenho 24 anos de magistério, e eu nunca encontrei em nenhuma realidade, em nenhuma escola, e nenhum planejamento, e nenhum ação pedagógica, algum planejamento pedagógico que pautasse a educação para relações étnico-raciais. A Educação para as relações étnico-raciais é pautada quando uma pessoa como eu, que tem acesso a essa desconstrução do racismo escolar, se envolve, se coloca, entendeu? Eu vou te dar um exemplo, quando eu chego nas escolas, muitas escolas têm suas tarefas já elaboradas, tudo já elaborado para você trabalhar. Aí é que começa a minha saga, porque primeiro eu sou taxada daquela professora que só vê racismo. (NEGRITUDE, 2022, n. p.).

A professora ressalta como docentes que incorporam as questões raciais em suas práticas ainda desenvolvem ações solitárias no contexto em que atuam. Para ela, a articulação entre a percepção identitária e a formação permanente permitiu identificar e confrontar a visão eurocêntrica do conhecimento e do mundo, que cria narrativas que não reconhecem as diferenças históricas e culturais entre os grupos humanos.

Questiona, também, a qualidade dos livros que estão na escola ao trazer a história, a cultura e a estética da população negra brasileira de forma estereotipada ou secundária, uma vez que o protagonismo de personagens e cultura branca é recorrente nessas narrativas. Vejamos o que diz a professora:

Eu percebo que hoje em dia existem alguns autores que, com o advento da Lei 10.639/2003, houve um modismo de se escrever para a Literatura Infantil com olhar antirracista, mas não é um olhar antirracista a partir da criticidade, a partir do lugar da desconstrução desse racismo. Porque, por exemplo, eu tenho livros de literatura infantil, eu faço a análise de livros que traz, por exemplo, a criança negra e a criança branca nessas narrativas. Para as crianças negras se reconhecerem como crianças negras, primeiro o livro passa para elas se reconhecerem a partir das crianças brancas, para depois vir para a sua existência, entendesse? Então também, tem esse jogar. Tem esse lugar de dizer assim: eu falo, mas primeiro essa criança se nega, ela se

nega, ela se vê na criança branca e depois a criança branca vai dizer a ela que ela é boa, que ela existe, que ela é importante (NEGRITUDE, 2022, n. p.).

A partir de situações do seu cotidiano, que de modo concreto evidenciam questões existenciais, uma vez que trazem experiências vividas pela Professora Negritude em diversos momentos de sua vida percebemos o empenho em conhecer criticamente essa situação para superar desafios numa ação política em que anseios e esperança se manifestam nas várias formas de sua prática.

A preocupação em assegurar, através dos materiais didáticos, uma prática docente-discente que favoreça a construção de um conhecimento que não somente reconheça a existência do racismo na escola, mas que encontre caminhos para efetivamente combatê-lo, num exercício crítico, coletivo e contestador que cria possibilidades de realizar o que antes era considerado impossível, naquilo que Paulo Freire (2020a) denominou de inédito-viável¹⁴, traz respostas transformadoras da realidade ao desestruturar situações opressoras concretizando ações em favor da humanização.

Professora Júlia:

O pensamento de Paulo Freire (2019) sobre a reflexão-ação auxilia na compreensão da trajetória da Professora Júlia quando esta, em seu percurso para se entender enquanto mulher negra, inicia um processo de ruptura identitária, ideológica, que a leva a questionar a imposição dos valores da branquitude que lhes impunham um modelo incompatível consigo mesma.

Os questionamentos ocorridos em seu cotidiano lhes impulsionam na construção de uma formação teórico-prática que articula suas vivências enquanto professora, militante feminista negra e acadêmica, que contribuem para o enfrentamento ao racismo.

No que se refere seu trabalho em sala de aula, sublinha que não escolhe um assunto ou conteúdo para abordar a educação para as relações étnico-raciais e a valorização racial. Desde o início do ano letivo, quando faz a organização dos conteúdos por unidade, procura articular a temática racial partindo do protagonismo das/os estudantes, pois elas/es são o centro do processo formativo.

¹⁴ Paulo Freire (2020), no livro *Pedagogia do Oprimido*, traz o conceito de “inédito viável” para explicar como o homem, ao estabelecer uma relação crítica com o mundo, passa a não mais aceitar, de forma dócil e passiva, a realidade, entendendo que barreiras e obstáculos chamados de “situações-limite” são históricas e superáveis a partir de “atos-limites”, ações coletivas que tornam possível, viável, o que antes estava negado. Esse processo possibilita a construção de uma práxis transformadora do mundo.

Ressaltar o protagonismo negro a partir das/os discentes contribui para construção de um ambiente escolar de valorização das diferenças, em que as crianças negras possam se autoafirmar a partir do lugar da positividade.

Conforme Nilma Gomes (2012, p. 106):

Em sociedades pluriétnicas e multirraciais como o Brasil, os avanços em prol da articulação diversidade e cidadania poderão ser compreendidos como ganhos para a construção de uma democracia, de fato, que tenha como norte político a igualdade de oportunidades para os diferentes segmentos étnico-raciais e sociais e supere o tão propalado mito da democracia racial.

As ações intencionais e cotidianas que a Professora Júlia desenvolve com estudantes, cuja faixa etária está entre de 7 a 9 anos de idade, reflete um movimento de combate ao racismo e promoção da cidadania e equidade (PEREIRA, 2010) pois elas/es chegam à escola com uma forte negação de suas identidades negras. É destacado também que a professora inicia um trabalho educativo de reconhecimento de quem são, de sua herança negra, tomando por suporte a literatura infanto-juvenil. O livro “Menina bonita do laço de fita”, da autora Ana Maria Machado, publicado no ano de 1986 - considerado pioneiro ao abordar a temática racial, ainda nos anos 1980 - é utilizado em sua prática cotidiana.

O uso do livro nos leva a conjecturar que as/os professoras/es ainda se utilizam das mesmas referências teóricas e didáticas para trabalhar a Educação para as relações étnico-raciais, fator apontado nos estudos de Petronilha Beatriz Silva (2018, p. 128): “Chama a atenção, a falta de busca de referências, entre já não rara produção brasileira sobre ou relacionada a relações étnico-raciais e educação, bem como o pouco conhecimento ou ausência de autores latino-americanos e africanos”.

Os livros infantis considerados “clássicos”, aquelas mais fáceis de encontrar gratuitamente na internet, são utilizados pela professora. Ela destaca que na Rede de Mulheres Negras encontrou suporte didático para trabalhar numa perspectiva crítica com esses livros, questionando-os junto aos discentes.

A Rede de Mulheres Negras produz e distribui materiais que abordam a concepção de valorização racial. A partir das cartilhas antirracistas intituladas: “Manual de atividades com contos africanos”; “Caderno de atividades afrocentradas”; “Contos africanos: a ancestralidade guiando nossos passos”; “Heroínas do Brasil: as pretas que nunca devemos esquecer - Volume 1”; “Kwanzaa: caderno de atividades afrocentradas”; “Orin: música preta em sala de aula”; e o “Alfabetário Afro” - elaboradas por uma das pedagogas da Rede, cuja concepção é apresentar conteúdo

do currículo oficial partindo de elementos da cultura e história negra - procura desenvolver atividades, no campo da língua portuguesa, da matemática e dos demais campos do conhecimento cuja premissa é partir de um elemento do povo negro que poderá ser uma lenda, uma palavra numa língua de um país africano, entre outros aspectos, para explicar ou ampliar um conteúdo definido para a turma.

A docente considera esse trabalho lento e muitas vezes desafiador pois há barreiras sociais, culturais, históricas e econômicas que dificultam o combate ao racismo no espaço escolar. Para a Professora Júlia, não adianta que seu discurso afirme a uma criança negra que ela é negra se ela não se reconhece nesta identidade. Por isso afirma:

Em momento nenhum eu digo que ele não é branco, mas no decorrer do ano, lá para o finalzinho, em setembro, eu pergunto novamente e em duas salas, os mesmo que se diziam brancos se reconhecem, porque tudo que eu... eu sou de candomblé, também, e tudo o que eu coloco, eu vou colocando aos poucos, porque, não é assim, dizendo que “é assim, que é assado”, até porque são crianças. Nem com adulto a gente chega dizendo assim, a gente chega impondo. Eu vou, percebo o caminho onde estou pisando e, dependendo das necessidades do terreno, eu uso as ferramentas para arar, para cavar, dependendo. As ferramentas para arar, para cavar, para tirar as ervas daninhas. Primeiro eu conheço o terreno, depois eu utilizo as ferramentas corretas. Não tenho uma receita pronta, não! Não tem como (JÚLIA, 2022, n. p.).

As analogias utilizadas pela Professora Júlia para explicar seu trabalho docente ante a construção da identidade negra das/os educandos, comparando-o ao processo longo do cultivo indica o trabalho diário, paciente e crítico da temática racial no contexto da sala de aula, demonstrando um esforço para oferecer artefatos históricos, culturais e afetivos que podem colaborar com a identidade racial de modo positivo.

A forma como a Professora Júlia demonstra identificar os obstáculos sociais, culturais, históricos - que corroboram para que a identidade da criança negra continue negligenciada ou posta à margem - lhe possibilita uma ruptura, uma transgressão, como define Paulo Freire (2019), com as práticas de caráter preconceituoso e opressor.

Essa ruptura decorre de uma reflexão crítica sobre a educação e a prática docente-discente, numa recusa à continuidade do ensino eurocentrado, dominador, cuja ideologia do racismo e da branquitude impõem à população negra um lugar de subalternidade.

Em suas colocações, a docente também considera que no espaço escolar em que atua há um currículo prioritário, cuja organização deriva da Secretaria Municipal

de Educação do Município, que determina a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 com fundamentação na Lei municipal 4537/2015 que versa sobre o Plano Municipal de Educação.

O Plano Municipal de Educação está organizado em metas, sendo definido que a meta nº 7 objetiva: “Fomentar a qualidade de ensino da educação básica em todas as etapas e modalidade, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias para o Ideb” (PAULISTA, 2015, n. p.).

Como estratégias para execução dessa meta, o documento destaca, os seguintes subtópicos:

7.38 – Garantir os conteúdos da história e da cultura afro-brasileiras e indígenas e da cultura paulistense nos currículos, e implementar ações educativas em todo o Estado, os termos da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. 7.39 – Contribuir para a implementação das respectivas diretrizes curriculares, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil (PAULISTA, 2015, n. p.).

O Plano traça a política educacional para o município e demonstra a preocupação em adequar o currículo à Lei, para garantir uma prática institucionalizada. Todavia, a execução da Lei 10.639/2003 em sala de aula é ainda uma opção docente. A Professora Júlia chama a atenção ao ressaltar que aplicar o que está definido em lei ainda é uma escolha da/do professora/o, já que não há um investimento por parte do município, nem acompanhamento sendo efetuado.

A docente também destaca que o Plano Municipal de Educação ressalta a política de educação oriunda da Lei 10.639/2003, mas não considera o Dia 20 de Novembro, marco histórico na luta antirracista. A falta de acompanhamento e “suporte” para o trabalho com as questões raciais na escola trazidos pela Professora Júlia quando destaca que nas escolas em que atuou e atua não há preocupação com a construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que abarque a temática aponta as dificuldades da implementação da lei em âmbito municipal.

Assim, nos livros didáticos e nas atividades desenvolvidas na escola, a Professora Júlia diz não encontrar suporte para o trabalho com a temática da valorização racial, por isso ela mesma procura confeccionar ou utilizar os materiais didáticos produzidos pela Rede de Mulheres Negras de Pernambuco.

No ano de 2022, a Rede Municipal forneceu aos discentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental a toda a Coleção “Ápis”, uma colaboração entre as editoras Ática e Scipione. Nessa pesquisa, analisamos os exemplares de Língua Portuguesa,

Matemática, História e Ciência, em sua edição digital para o 2º ano do Ensino Fundamental e que estão no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2019 a 2022. Neles, observamos a temática étnico-racial de forma sutil e pontual, sem ênfase na valorização dos elementos da história, cultura e identidade negra brasileira, que só ficam mais aparente no livro de História.

Os livros didáticos utilizados na rede de ensino em que atua a Professora Júlia evidenciam a predominância da representação estética branca através de desenhos ou imagens de pessoas de pele clara, cabelos lisos. Quando há personagens ou pessoas negras a representação busca se aproximar da estética branca, com o uso de cores de marrom-claro para indicar a cor da pele negra e/ou traços finos para delimitar olhos, narizes e bocas.

A posição que negros e brancos ocupam nessas representações do livro didático de Língua Portuguesa também é um fator preponderante nessa análise. Os heróis e heroínas das histórias apresentadas nos gêneros textuais são brancos. O personagem negro mais frequente é o Saci-Pererê. Contudo, as características que lhe são atribuídas nem sempre são positivas, pois ele é um menino “arteiro”, “mal-educado”, “bagunceiro”.

No tocante às representações das profissões, aquelas ao qual se atribui menor prestígio social estão, em sua maioria, vinculadas as pessoas negras, enquanto aquelas de maior prestígio estão ocupadas por brancos, em sua maioria homens. Em todos os exemplares as figuras que retratam trabalhos relacionados a oferta de serviços, tais como: padeiro, confeiteiro, motorista, são caracterizados com a pele negra, cabelos crespos volumosos, olhos grandes. A representação feminina negra é percebida, quase que exclusivamente, na figura da professora.

A narrativa histórico-geográfica do material didático parte de um contexto sócio-histórico que traz mais referências da cultura branca. Observamos uma discreta, e pontual, presença negra e indígena nas indicações de leituras e materiais, trazidos nas sessões complementares dos conteúdos apresentados em cada unidade pedagógica dos livros, e em alguns capítulos do livro de Matemática e História que abordam a importância das civilizações africanas como a egípcia nas invenções que mudaram a humanidade.

Ao analisarmos o livro didático utilizado pela Professora Júlia compreendemos que a presença negra no material não implica a representação qualificada e significativa da população negra, da sua história e cultura.

Isto demonstra a necessidade da professora, cuja prática fundamenta-se na educação antirracista, questionar o recurso didático instituído pela gestão escolar, ao passo que busca coletivamente (no diálogo com a academia e movimentos sociais) alternativas pedagógicas para garantir o trabalho sobre a temática étnico-racial que traga conteúdos articulados às necessidades das/os discentes, considerando os contextos plurais que os cercam a fim de garantir atividades que possibilitem a construção do conhecimento que conduza à cidadania.

Professora A:

Estabelecer os conteúdos, contextos e atividades no cotidiano da prática docente-discente é, para a Professora A, um processo que requer atenção para evitar reproduzir padrões que estão na escola e que reforçam um modelo de ensino-aprendizagem excludente e desigual.

A realidade, na qual as/os negras/os não têm uma presença qualificada e positiva no livro didático usado em sala de aula é apontada pela Professora A como algo recorrente. Todavia, ela afirma utilizá-lo de forma crítica, pois este material, em muitas situações, é o único que a escola dispõe para realizar o trabalho pedagógico.

Para a Professora A, há muito que se questionar e debater nos livros didáticos adotados pelas escolas públicas. Entretanto, destaca expressar o livro procurando imagens e textos nele contidos que possam servir de inquietação ou de ideia geradora para se trabalhar a temática racial. Com isso, afirma:

Muitos podem dizer que o livro não me coloca, não dá oportunidade, e aí eu com muito carinho, muita delicadeza e sem ser grossa eu peço para qualquer professor abrir, qualquer folha de um livro. Então, tá lá matemática e tem um gráfico, uma fruta ou um prédio, então a gente pode fazer uma aula a partir de qualquer figura daquela, de qualquer gráfico, a gente pode falar das construções dos prédios, falar de coisas que nem estão lá. Por exemplo, se você for fazer analogia, pensando quem são os pedreiros que estão ali, que construíram esses prédios retratados nos livros? E a escolaridade deles? Por que a maioria é determinantemente de pedreiros negros? E de onde vem tudo isso daí? Outro exemplo, é que profissão tem cor, existem no Brasil as profissões de privilégio e isso é um resquício antigo (A, 2022, n. p.).

Em seu depoimento, a docente valoriza a problematização do material e da realidade representada nos textos; expressa uma visão crítica do livro didático, que é um dos instrumentos mais utilizados na educação, por nem sempre enfatizar a diversidade. Há uma intervenção pedagógica da professora para que o uso do livro didático evidencie e desqualifique representações e narrativas racistas e preconceituosas, objetivando reconstruí-las numa perspectiva da Educação para as

relações Étnico-raciais. A Professora A problematiza a qualidade e o uso do livro num contexto de ausência e invisibilidade da população negra nos livros didáticos. Ela realiza uma tarefa importante, exercita a problematização dessa ausência; toma posição ao trazer o debate acerca das questões raciais para a realidade presente no livro didático e no cotidiano. A estratégia utilizada pela professora possui como fundamento o combate ao racismo, demonstrando que essa é uma problemática a ser abordada por todas/os que compõem a comunidade escolar.

Além do livro didático, a Professora A considera a utilização da literatura infanto-juvenil um importante instrumento para explorar a temática racial em sala de aula, numa perspectiva de valorização do pertencimento étnico-racial. A Professora A utiliza em suas turmas o livro “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, assim com a obra “O cabelo de Lelê”, de escritora Valéria Belém.

Todas as professoras, ao refletirem sobre as práticas docente-discentes, evidenciam a busca por materiais e instrumentos que lhes auxiliem na construção e efetivação uma educação antirracista. Estas consideram que ainda é insuficiente o quantitativo de produções teórico-prática ao qual tem acesso.

Na realidade de cada professora colaboradora, conteúdos, contextos e atividades se estruturam a partir da ação crítica e problematizadora decorrente da formação permanente que possibilita subsídios advindos do conhecimento acadêmico, assim como dos movimentos sociais.

Acessar materiais complementares como os cadernos de atividade para valorizar o pertencimento étnico-racial; utilizar a literatura infanto-juvenil com o protagonismo negro; e a crítica ao livro didático como elementos mais frequentes de suas ações pedagógicas intencionais permitem reconhecer a necessidade de uma educação emancipatória e politicamente comprometida com a mudança.

4.3 PRÁTICAS DE VALORIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

A prática docente-discente relacionada aos princípios da Educação para as relações étnico-raciais que oportunizem ações antirracistas possibilitam o desenvolvimento de uma educação que leva as/os sujeitas/os a uma nova postura, numa tentativa constante de mudança de atitude (FREIRE, 2020a).

Paulo Freire (2020b), em suas discussões sobre liberdade, nos faz pensar criticamente sobre a construção de uma prática docente-discente diante das

circunstâncias sócio-históricas e políticas nos quais estão situadas as professoras colaboradoras desta pesquisa.

Ao longo da história do Brasil, a concepção europeia reduziu os valores sociais, estéticos, históricos e culturais da população negra, expondo-a a uma sistemática e, em muitas situações institucionalizada, violência racista que se expressa de maneira cruel no processo de desumanização e desvalorização das/os sujeitas/os negras/os e sua cultura.

Ao atribuir-lhes o lugar do “não-humano”, dificulta-se às/aos negras/os suas construções identitárias, retirando-lhes a possibilidade de se reconhecer negra/o, de se assumir como negra/o e de encontrar pertencimento e acolhimento em um grupo.

A ideologia da branquitude impõe às/aos negras/os no Brasil um violento processo de embranquecimento, que se reflete na construção de suas identidades, cuja educação foi utilizada para criar e aplicar estratégias, discursos e práticas para negação dessa identidade ao assumir uma postura etnocêntrica. Nesse sentido, a escola tem também contribuído ao tratar as questões étnico-raciais em momentos pontuais. Além disso,

O alunado afrodescendente tem encontrado de forma incipiente histórias e culturas que pouco dimensionam a importância do referencial africano para a história da humanidade e o referencial afro-brasileiro como elemento constituinte de sua própria identidade sócio-histórica (SILVA, 2010. p.165).

Partindo do pensamento freireano de que é a educação é um ato político, compreendemos a escola, com as/os sujeitas/os que a compõem, como possíveis de transformação em que o pensamento crítico e reflexivo diante das circunstâncias políticas de dominação, racismo e sexismo se desenvolve.

Diante da pluralidade que compõe o cenário escolar procuramos conhecer os caminhos trilhados por cada uma das professoras colaboradoras da pesquisa na constituição de práticas que valorizem o pertencimento étnico-racial.

Professora Negritude:

A Professora Negritude fala de um planejamento didático que visa atender aos conteúdos curriculares definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas que ainda não abarca as questões raciais. Esse planejamento é realizado sem a participação docente, uma vez que é um documento produzido pela Secretaria de Educação do município em que atua.

Por isso, com base no princípio da autonomia docente, a colaboradora busca organizar situações de ensino para abordar a temática da valorização étnico-racial, como podemos ver a seguir:

Eu começo a trabalhar a partir da sua família. E a partir da sua família. Eu vou pontuar: 'que cor é a sua família?', vou colocar: 'que cor é o cabelo da sua família?' Eu faço toda uma construção dessa posituação desse ser negro para aquela criança, entendeu? Eu vou falar da criança, do 'quem sou eu?' Eu vou começar a partir de mim, aí eu vou mostrar uma colega negra, e pergunto: 'ela é o que?' e todo mundo diz: 'negra'. Aí eu falo: 'o cabelo de tia é um cabelo cacheado, é um cabelo crespo'. Eu levo músicas. Então, são essas construções pedagógicas que a gente tem autonomia de fazer. Agora, só faz minha irmã, quem tem acesso quem é sensível a este lugar. A gente tem o planejamento por unidade, e cada unidade vem como se fosse um tema... um tema gerador, mas você é livre para incluir aquilo que você acha importante para construção do indivíduo. Para construção da cidadania do indivíduo. Eu entendo dessa forma. Eu te digo, como a escola ainda é um espaço conteudista, você precisa ter sensibilidade sobre esse olhar (NEGRITUDE, 2022, n. p.).

O modo como a Professora Negritude trabalha questiona os papéis raciais que de maneira consciente ou inconsciente passam a fazer parte do nosso cotidiano.

Quanto às situações específicas para trabalhar a valorização étnico-racial, destaca que não pauta sua prática somente com a compreensão de que haveria um momento formal e intencional, conteúdo ou área do conhecimento para tratar da temática. Para a professora, todos os conteúdos e vivências curriculares oportunizam o trabalho pedagógico para “construção dessa posituação desse ser negro para as crianças” (NEGRITUDE, 2022, n. p.). Vejamos seu exemplo:

Eu dizia 'que cabelo lindo!'. Quando chegavam com o “pompom”, já me pediam para tirar, e eu tirava. Eu dizia: 'Que cabelo lindo', e eu dançava com elas. Quando as mães chegavam e olhavam os cabelos crespos soltos, eu dizia: 'Não, o cabelo delas tá lindo!'. Aí, elas vão, elas vão compreendendo, vão soltando...aí, daqui a pouco está tudo de cabelo solto. Então, é o papel da educadora, do educador... seria o papel da educação, sabe. É esse lugar que não é atingido. Só é atingido com pessoas como eu, que tive acesso a minha humanidade (NEGRITUDE, 2022, n. p.).

É possível afirmar que a prática docente que mobiliza aspectos positivos para todas/os, desvinculando características de uma suposta superioridade de um grupo racial sobre outro, fomenta um processo de ensino-aprendizagem significativo que ao reconhecer e valorizar as diferenças promove condições que podem contribuir com transformações significativas em nossa sociedade.

A postura de autoafirmação e positividade da negritude, atribuindo-lhe importância para a construção sócio-histórica do Brasil, surge em vários momentos da sua narrativa, vindo sempre com um sentimento de preocupação, pois, para ela,

faz-se necessário empreender um esforço regular para gerar contribuições para que as/os estudantes possam se reconhecer em suas diferenças, valorizando-se, empoderando-se. Sobre esse aspecto ela diz:

A educação ainda é extremamente alheia, nós estamos no século XXI, irmã! estamos no século XXI e ainda somos atingidos por um racismo que inviabiliza as nossas vidas. Porque nós temos uma internet que inviabiliza nossas vidas. A gente tem um algoritmo que invisibiliza a vida de pessoas negras porque ela não foi construída para nós. Então, quando a gente tem a sorte de ter acesso a uma pessoa que já tem acesso, ela nos ajuda e diz: “olha irmã, a gente precisa fazer isso para que nossas crianças sejam mais felizes, nossas crianças se reconheçam, para que nossas crianças valorizem seus cabelos. É muito importante, é diferente demais e, porque traz fortalecimento, sabe? fortalece à vida daquela pessoa. E a gente acha que a Lei 10.639/2003 está fazendo o seu papel. Não, a Lei 10.639/2003 ela faz o seu papel, só que poucas pessoas têm acesso. E aí quando essas pessoas têm acesso à lei, elas têm acesso de uma das maneiras mais medíocres que existem (NEGRITUDE, 2022, n. p.).

Para a Professora Negritude, a construção da valorização negra em sala de aula é um compromisso que a escola muitas vezes deixa de cumprir, pois ainda é conteudista e racista, cujo olhar para a temática negra é pontual e restrita às datas comemorativas, a exemplo de 13 de maio e 20 de novembro. Nesse cenário, considera que as situações de valorização étnico-racial só ocorrem no espaço escolar quando há professoras/es como ela, preocupadas/os em desconstruir essas ideias e práticas racistas e nelas intervir. Vejamos o que diz:

Eu já desconstruí várias situações e diálogos com as outras professoras e meus alunos, mas principalmente com as professoras porque quando a gente não tem acesso a isso, a gente vai multiplicando. É a mesma coisa da hierarquização do privilégio branco, eles nunca querem sair dessa hierarquização. Então teve uma criança que me pediu o lápis cor de pele, então, se a criança diz “lápis cor de pele”, então essa criança já passou por professoras que diziam aquilo. Então, eu pego o “lápis cor de pele” e digo assim: ‘esse lápis não é cor de pele, ele não é a cor da minha pele, nem é a cor da sua pele, nem é a cor da pele branca. É uma cor rosinha. Então olha, eu vou pegar um lápis da cor da tua pele’, aí, eu pego um lápis marrom e eu pego um lápis preto, né (risos), porque uma coisa que a gente precisa desconstruir é achar, por exemplo, que preta só sou eu. Existem várias nuances de cores pretas. Na minha família eu tenho várias nuances de cores pretas, mas o mito da democracia racial destrói tudo isso. O nosso lugar de pertencimento. Então, eu digo a ele: ‘olha, esse lápis aqui é um lápis rosa. Aí, me diz uma coisa, esse lápis marrom e esse lápis daqui o ‘cor de pele’, qual o que parece mais com a tua pele?’ A criança, inteligentemente, diz: “marrom”. Então, ‘esse daqui poderia ser o lápis ‘cor de pele para sua cor, não é verdade?’. Ele olha para mim e diz: ‘é verdade, tia’. Então, não existe lápis cor de pele, esse é o lápis rosa. São essas construções pedagógicas que eu trago na minha prática educativa (NEGRITUDE, 2022, n. p.).

O trabalho da docente no que se refere ao currículo oficial merece atenção da professora, pois ela destaca que se preocupa em trazer referências, exemplos de

peessoas e de histórias do povo negro pelo viés da positividade. Pontua que o trabalho pedagógico voltado para a valorização do pertencimento étnico-racial na escola em que leciona é solitário, e ressalta que apenas ela, dentre todo o corpo escolar, tem uma prática voltada para Educação das relações étnico-raciais.

Na perspectiva da professora, a valorização da estética negra é um dos pontos basilares para qualquer trabalho em sala de aula, e a valorização étnico-racial para ser significativa tem a realidade das/os discentes como ponto de partida. Vejamos o que diz:

O primeiro trabalho que eu faço na escola, o que eu faço com as minhas crianças negras, principalmente as meninas. É um trabalho de sensibilidade para as mães negras soltarem os cabelos das meninas. Eu quando faço esse trabalho, é de sensibilizar a mãe e dizer: 'Oh, esse cabelo dela é lindo! solta o cabelo dela'. Aí, eu mando vídeos para elas, com músicas, eu faço esse trabalho de sensibilização com as mães das meninas negras para que elas soltem os cabelos delas. E, é tão interessante que isso acontece da maneira mais linda do mundo. Por isso que eu digo que o acesso a nossa essência é tudo. É libertador (NEGRITUDE, 2022, p. 12).

A Professora Negritude cria estratégias que mobilizam as famílias para perceber a estética negra não mais pelo olhar da colonização e do racismo, mas o da positividade, do reconhecimento e valorização das diferenças. O trabalho da professora oportuniza o rompimento da relação escola-família que, mediante a ideologia racista, revalidava o sentimento de inferioridade e baixa autoestima das crianças negras.

Ao que parece, para conseguir romper com ações de exclusão que identifica no sistema educacional, a professora se coloca num papel de referência, trazendo em sua estética e discurso elementos que privilegiam a cultura e história negras, tornando-a protagonista nas ações pedagógicas que diz desenvolver, objetivando recriar narrativas que possibilitem a aceitação das diferenças e a identificação positiva da negritude.

Professora Júlia:

O trabalho para a valorização étnico-racial na perspectiva da Professora Júlia encontra outras possibilidades que também podem mobilizar as famílias. Trata-se do uso de suportes de audiovisual, com vídeos que abordam a estética negra de forma positiva, geram o acesso a outras narrativas que vão de encontro ao processo que invisibiliza e reforça estereótipos sobre a população negra. Esses vídeos são de curta duração, geralmente produzidos em mídias e aplicativos digitais, como o Instagram e TikTok.

As produções visuais do programa “A Cor da Cultura”, do Canal Futura; o videoclipe “Menina Pretinha”, da MC Soffia; e reportagens do Canal “Mundo Negro” foram alguns dos exemplos citados como referência.

O programa “A Cor da Cultura”, criado no ano de 2004 - numa parceria público-privado entre Petrobrás, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Centro Brasileiro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN), Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Ministério da Cultura, por meio da Fundação Cultural Palmares e Fundação Roberto Marinho - tem por objetivo produzir a partir da Educação para as relações étnico-raciais materiais audiovisuais e cadernos didáticos e de literatura infanto-juvenil que de forma positiva abordam a história e cultura africana e afro-brasileira.

Os cadernos didáticos, voltados para orientação docente no desenvolvimento de práticas antirracistas, estão disponibilizados em formato digital na internet. Os *e-books* estão organizados da seguinte forma: Caderno 1 - Modos de Ver, que propõem uma discussão teórica sobre diversidade e pluralidade histórica, tendo a África como referencial; Caderno 2 - Modos de Sentir, no qual identificamos propostas conceituais e metodológicas para o trabalho com a temática racial na educação; Caderno 3 – Modos de Interagir, que apresenta propostas de atividades pedagógicas a partir de conceitos como memória, oralidade, ancestralidade e corporeidade; e O Livroto CD Gonguê, que reúne ilustrações explicativas de instrumentos musicais que dão sonoridade a música afro-brasileira. Este livreto vem acompanhado por uma mídia em CD que traz um compilado com as sonoridades desses instrumentos musicais, além de representações da herança rítmica negra brasileira como o maracatu, samba-de-roda, afoxé, entre outros.

No kit do projeto “A Cor da Cultura” ainda encontramos o livro “Memória das palavras”, que organiza em formato de dicionário palavras do nosso vocabulário que se originam de diferentes línguas africanas, como o iorubá e banto. Estes livros compõem a primeira edição do projeto, que entre os anos de 2004 a 2006 foram distribuídos em escolas públicas do Brasil.

Entre os anos de 2010 e 2013, quando o projeto se encerra, são produzidos materiais complementares como livros animados, o programa audiovisual Nota 10 e o Livro “Modos de Brincar: caderno de saberes, fazeres e atividades”, voltado para a educação infantil.

Observamos que o projeto foi um dos primeiros instrumentos de apoio didático aos docentes no Brasil, tendo em vista a implementação da Lei 10.639/2003. Ao analisarmos o kit encontramos um material teórico-metodológico organizado de fácil aplicabilidade e que estão orientados de acordo com as diretrizes desta lei.

Após o encerramento do projeto, no ano de 2013, não identificamos outras parcerias entre o Ministério da Educação (MEC) e instituições privadas para produção de novos materiais que possibilitassem o apoio docente para o trabalho da temática étnico-racial. Os materiais identificados são produzidos por coletivos, movimentos sociais e organizações não-governamentais.

A Professora Júlia salienta que ter a possibilidade de acessar esse material favorece sua prática, pois encontra apoio para organizar e fomentar suas ações numa perspectiva antirracista. Além do kit “A Cor da Cultura”, a professora busca outras referências. Nesse contexto, cita: o Portal Geledés, vinculado ao Instituto da Mulher Negra, que organiza artigos científicos, reportagens e entrevistas que debatem criticamente as questões raciais em nossa sociedade; e as produções didáticas voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental produzidas pela Rede de Mulheres Negras de Pernambuco.

Tornar visível os elementos estéticos, culturais e históricos negros possibilita a todas/os as/os discentes desconstruir as supostas ideias sobre a inferioridade negra. Para as/os estudantes negras/os, ver representações étnico-raciais valorativas no espaço escolar permite-lhes reconhecer e evidenciar, a partir do desejo, os traços físicos de seu grupo de pertença.

A prática docente-discente para a valorização do pertencimento étnico-racial negro é uma prática de respeito às diferenças e de afeto, que para a Professora Júlia acontece de variadas formas, por exemplo quando entende a necessidade de verbalizar para as/os estudantes o quão bonitas/os elas/es são; como seus cabelos são legais e diferentes entre si e que isso não é algo ruim; quando acolhe o menino negro, que outras colegas consideram “indisciplinado”, a fim de auxiliá-lo a partir do lugar do carinho.

Ao se sentirem acolhidos em suas especificidades, estéticas e representações, as/os discentes encontram possibilidades para construir uma identidade positiva. Para bell hooks (2020), que aborda educação a partir da perspectiva freireana, o amor e o afeto são elementos fundamentais à educação como prática da liberdade. Nessa perspectiva, a Professora Júlia, assim como a autora, compreende que professoras/es

e estudantes constroem um conhecimento novo e significativo quando há uma relação dialógica intercambiada pelo amor e afeto.

Paulo Freire (2020a) compreende que uma educação para ser crítica necessita do diálogo e que não há diálogo sem amor. Para o autor, “não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a funda” (FREIRE, 2020a, p. 110). Nessa perspectiva, o amor é fundamento do diálogo, que implica compromisso uns com os outros e com o mundo em prol da superação de situações de opressão.

Assim, a relação docente-discente que se pretende criticar, é dialógica, fundamentalmente uma relação de amor. Ao trazer a estética negra positiva para o cotidiano da sala de aula, a docente recorre ao afeto, ao amor para humanizar as relações com as/os discentes, atribuindo a esses sentimentos um papel ético que corrobora com a justiça social.

Nesse sentido, a professora considera a necessidade de um trabalho planejado e cotidiano para que as/os estudantes contemplem atividades como roda de leitura e debate, pintura, produção de cartazes e murais, interpretação e produção textual cuja temática esteja presente.

As atividades podem vir numa data simbólica, como a que diz ter realizado no ano de 2022, no Dia Internacional da Mulher, cujas discussões em sala de aula inter-relacionam o ser mulher negra como a valorização de sua estética; na leitura semanal de um livro, como “Minha mãe é negra sim!”, da escritora Patrícia Santana (SANTANA; 2008) ou no uso de atividades afrocentradas, disponíveis nas cartilhas pedagógicas da Rede de mulheres Negras que afirma utilizar cotidianamente.

Segundo a Professora Júlia, o trabalho para a valorização do pertencimento étnico-racial levou a questionar materiais como fichas de atividades produzidas pela Secretaria de Educação do município que durante a pandemia de Covid-19 eram enviadas às escolas para serem utilizadas nas aulas remotas. Diz a docente que em muitas dessas fichas de atividades havia o predomínio de fatos e vivências sócio-históricas da cultura eurocêntrica e branca. Por isso, salienta haver a necessidade de encontrar materiais mais adequados para desenvolver esse trabalho, citando como exemplo as cartilhas pedagógicas da Rede de mulheres Negras.

Estar sensível a esta realidade escolar que ainda toma como referência apenas os artefatos sócio-históricos brancos, enfatiza a preocupação da docente em não mais

naturalizar esse modelo, demonstrando um posicionamento crítico de combate à ideologia do racismo e da branquitude em sala de aula.

Professora A:

Quando voltamos o olhar para as colocações da Professora A sobre as práticas de valorização étnico-racial, observamos que para ela a exploração da temática ocorre por atividades que podem se originar do livro didático, dos livros infanto-juvenis ou quando se recorre ao uso de vídeos, citando como exemplo o filme “Kiruku e a feiticeira”, do cineasta Michael Ocelot, lançando no ano de 1998 (OCELOT, 2018).

Este filme, retrata uma lenda do continente africano de um menino com altas habilidades que estaria predestinado a salvar e proteger sua comunidade. Observamos uma narrativa que aborda elementos visuais e estéticos de diferentes culturas africanas, transitando entre os temas da oralidade, ancestralidade, história, memória, conhecimento, entre outros.

A película “Kiruku e a feiticeira” foi analisada e indicada pela pesquisadora Nilma Lino Gomos como um material para se trabalhar a Educação para as relações étnico-raciais. A produção compôs o material videográfico do projeto “A Cor da Cultura”, distribuído em escolas públicas de todo o Brasil.

Assim como ocorre com o livro “Menina bonita do laço de fita”, da escritora Ana Maria Machado, o filme “Kiruku e a feiticeira” foi um dos primeiros materiais disponibilizados em cursos e formações docentes sobre a temática étnico-racial. Isto auxilia a compreensão dos motivos pelos quais a docente o utiliza.

A professora diz que em decorrência dos cursos e formações sobre a temática étnico-racial hoje olha com atenção os conteúdos e materiais que são explorados em diversas aulas. Para ela, sua prática foi se modificando, possibilitando discussões e debates com as/os estudantes e com as demais professoras da escola em que atua, pois identifica que apenas ela traz as discussões raciais para o espaço escolar.

Observemos o seguinte relato:

Eu enxergo que a gente pode ir muito mais além, muito além do que podemos imaginar. Vou te dizer uma coisa, lá na escola que eu trabalhava tinha o “Dia da Família”. Aí se fazia uma impressão de um cartaz na escola... um “trem” de um metro e meio, mas apenas com a família constituída por pessoas brancas, o filho nas costas que não parecia com ninguém de lá. Aí eu dizia as/os colegas: ‘gente, esse cartaz do Dia da Família na escola não parece com nenhum aluno nosso daqui. Nem sempre a família é constituída pelo pai e mãe e principalmente por brancos’. Então, por eu questionar isso, eu era sempre vista como aquela professora “defensora dos negrinhos”, mas eu fazia isso já para despertar a curiosidade nos meus colegas, pois eu como professora e formadora eu posso sim, buscar despertar o interesse por esses

temas, porque o racismo, o sexismo e todos esses acontecimentos é por falta dessa de conhecimento (A, 2022, n. p.).

Observamos a postura reflexiva e propositiva da docente que identifica e indica caminhos para superação da ideologia racista na escola, chamando ao diálogo suas colegas de trabalho. Nesse movimento de intervir na realidade a fim de transformá-las, gerando novos saberes como indica Paulo Freire (2019), a Professora A fomenta uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica institucionalizada, no qual a prática docente está inserida, demonstrando que a construção de uma educação antirracista implica a ruptura de modelos e padrões alicerçados na ideologia do racismo e da branquitude, que por anos influenciou a construção de um padrão estético-cultural que não abarca as experiências identitárias múltiplas que formam nossa sociedade.

Nesse sentido, Eliane Cavalleiro (2001, p. 150) afirma que:

No cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos.

A posição da Professora A é importante para trazer negras/os e os brancos, como ela, para o debate racial no contexto escolar já que os aspectos da branquitude exercem forte influência na desvalorização da identidade racial e cultural negras.

A escola é um espaço fértil para conflitos, pois é um território em disputa. O currículo, os materiais didáticos e os instrumentos da prática pedagógica trazidos pela Professora A apontam para a aparência camuflada ou disfarçada do racismo que pode ser identificado na presença apenas de pessoas brancas nos murais da escola, no livro didático que não contempla a multiplicidade étnica brasileira, no currículo que naturaliza conteúdos que tratam brancos e negros. Observemos o que diz a professora:

Se tem um currículo aqui pronto, contudo se formos fazer uma contagem desses temas você vai encontrar pouco, pouco, pouco mesmo do que vem a ser, daquilo que vem a tratar das questões étnicas. Mas, é como eu digo a você, cabe a cada um, a cada uma trabalhar esses temas, saber qual a melhor estratégia de usar aquela temática. Eu trabalho por atividades, eu estou lá trabalhando com o livro, tem figuras, tem trechos que eu posso trabalhar a temática racial, trabalhar a valorização, o pertencimento étnico-racial (A, 2022, n. p.).

Percebe-se os indicativos da ação pedagógica da docente de intencionalidade e compromisso antirracista nas suas atitudes de enfrentamento, proposição e escolhas de conteúdos e ações pedagógicas.

As Professoras Negritude, Júlia e A expuseram um conjunto significativo de experiências pedagógicas para construir práticas que valorizem o pertencimento étnico-racial. Há indícios de sensibilização ao tema, abordagem de exemplos que positivam a identidade negra e preocupação em dialogar com demais membros da comunidade escolar para tratar de forma mais apropriada a problemática étnico-racial.

É possível notar que para as três professoras, inclusive, o desenvolvimento de uma prática docente-discente que possibilite uma educação antirracista corroborando com a valorização racial negra é um processo desafiador – pois, vai de encontro a uma estrutura social, política, econômica e cultural que há séculos fomenta narrativas e ações que hierarquizam racialmente diferentes grupos sociais a partir da suposição da superioridade branca – repleto de obstáculos e barreiras, tais como a falta de materiais adequados para trabalhar a temática, descompromisso de colegas e gestores no tratamento das questões raciais, insuficiente suporte para formação docente na perspectiva antirracista, fatores que tornam a iniciativa das docentes uma ação pedagógica solitária e, sobretudo, o esforço não assume características de um coletivo.

As falas dessas professoras ainda indicam a necessidade de um projeto coletivo que assuma a educação antirracista no seu PPP da escola. É preciso também assumir a educação antirracista como conteúdo e compromisso da prática pedagógica intencional, institucional, como firma a compreensão de João Francisco de Souza (2009). Requer uma ação/reflexão contínua, que mobiliza saberes sobre a história e a cultura negra, que durante muito tempo estiveram ausentes do processo pedagógico. Ao acessar essa história e cultura negras pelo viés da positividade, as docentes rompem com a pedagogia do silenciamento, possibilitando as/os discentes o contato com outras referências, narrativas e materiais que abordem a negritude não mais pela concepção do europeia e racista.

A prática de valorização do pertencimento étnico-racial - constituída por elementos positivos e não hierárquicos entre os diferentes grupos raciais e que reconhece o direito às diferenças a partir da compreensão do papel histórico dos diversos grupos que constituem a sociedade - implica uma intervenção na realidade que também mobiliza a comunidade escolar para que possam desconstruir ideias e modelos pejorativos associados a identidade negra.

Na seção subsequente abordamos os caminhos pelos quais as colaboradoras da pesquisa desenvolvem a valorização do pertencimento étnico-racial em suas atividades, tendo como referência a Lei 10.639/2003.

4.4 ATIVIDADES MAIS FREQUENTES SOBRE A VALORIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

A atuação pedagógica para o trato das questões raciais no ambiente escolar encontra limitados materiais e recursos que contribuem com o seu desenvolvimento, um dos fatores que mais dificulta a atuação docente.

As fichas de atividade, os livros de literatura infanto-juvenil, arquivos de audiovisual, bonecas/os negros são levados por elas para a escola para serem compartilhados pois, o que encontram nas instituições de ensino para a ação pedagógica na perspectiva antirracista se restringe a alguns livros de literatura afro-brasileira dispostos na biblioteca.

Todavia, os relatos das professoras mostram que a limitação de instrumentos que as auxiliem na construção de novos conhecimentos acerca do pertencimento étnico-racial não as impede de desenvolver o trabalho docente.

Para Professora Negritude, antes mesmo das aulas remotas cujas atividades eram disponibilizadas às famílias em formato de pequenas cartilhas, ela já realizava a confecção e distribuição na sala de aula de fichas que, de algum modo, abordassem a história e cultura negra. Para ela, esse trabalho está mais associado ao uso de livros de literatura afro-brasileira explorados em roda de leitura. A obra “As tranças de Bintou”, da escritora Sylviane Anna Diouf e “O Cabelo de Cora”, da escritora Ana Zarco, são exemplos indicados pela docente para compor as atividades elaboradas.

Percebe-se um esforço da docente com o trato das questões étnico-raciais para que as representações do cabelo crespo estejam referendadas em experiências e referenciais valorativos, corroborando com a construção da autoimagem positiva das/os estudantes negras/os.

Jeruse Romão (2001, p. 162), ao salientar o papel da educação e sua relação com a autoestima da criança negra, ressalta que:

Não contextualizar o tema, ou seja, não introduzi-lo em sua dimensão histórica, por vezes coopera para a constituição de um estigma, o qual naturaliza a baixa autoestima da criança negra e remete a ideia de que nos negros (homens e mulheres, adultos e crianças) a baixa autoestima é inerente à sua personalidade humana e psíquica. Isso é um desacerto!

Ninguém nasce com baixa autoestima. Ela é aprendida e resulta das relações sociais e históricas.

No livro “O Cabelo de Cora”, da escritora Ana Zarco Câmara e trazido pela Professora Negritude é possível encontrar um exemplo que ratifica o pensamento de Jeruse Romão (2001). As personagens da história aprendem a lidar com o conflito da aceitação e respeito diante das diferenças estéticas umas das outras. Evidencia-se o cabelo crespo de Cora, e como a visão do outro sobre ele pode conter traços da violência racista.

Vejamos o fragmento a seguir:

Ontem na escola; Miriam num rompante; Disse para Cora; Sutil como elefante; Vou uma dica te dar; Dela nunca se esqueça; Melhor você usar; Uma tira na cabeça; Seu cabelo é cheio; E muito enrolado; Por isso ele fica feio; Sempre bem desarrumado; Faça como a Bete; A Joana e a Sofia; Primeiro você mete; O cabelo na água fria; Depois você penteia; Até ficar bem liso; Mas vê se não bobeia; Lembre-se do meu aviso; Aí você prende; Com uma bela fita; No armarinho vende; Cada uma mais bonita; Digo isso pois você; É minha amiguinha; Seu cabelo é ruim; Mas você é boazinha; [...] (CÂMARA, 2013, p. 5-11).

A narrativa do texto, ao abordar os conflitos decorrentes da ideologia do racismo, mostra como desde cedo crianças reproduzem modelos racistas que permeiam a sociedade. Todavia, a história destaca a importância de ter exemplos positivos sobre o cabelo crespo para que, tanto a personagem Cora compreenda a sua estética, tendo condições de mostrar aos demais o valor que ela tem, quanto para que as demais personagens aprendam a reconhecer e respeitar a diversidade e suas representações.

Vejamos o fragmento:

Tia Vilma respondeu; Com um lindo sorriso; Que cabelo bom; Não é cabelo liso [...]; Seu cabelo é bom; Bonito e resistente; Veja só que tom; Castanho reluzente; Lembra-se sua avó; De quem tenho saudade [...]; Cora estava feliz; Com esse bom conselho; Viu que tinha raiz; E foi se olhar no espelho (CÂMARA, 2013, p. 16-22).

A personagem Cora busca em sua tia Vilma amparo emocional e afeto, sendo ela uma referência que traz a ancestralidade e a estética negra para fortalecer a identidade de Cora. A partir da ludicidade, Ana Zarco Câmara constrói um enredo em que é possível desenvolver um trabalho pedagógico antirracista.

A literatura infanto-juvenil, numa perspectiva afro-brasileira, também é o instrumento pelo qual a Professora A diz realizar as principais atividades sobre a temática étnico-racial. Nesse contexto, relata a professora:

Eu tenho alguns livros que são clássicos, que é livro “Menina bonita do laço de fita”, que a gente passa quase que o ano todo trabalhando com ele; tem o outro livro chamado “O cabelo de Lelê”. A gente não os trabalha só numa aula, a gente passa um bom tempo. Mas, não só tem esses livros não. Em todos os livros de literatura, em todas as rodas de contação, a gente busca a criticidade. E ainda reforço essa questão interdisciplinar para trabalhar as questões raciais, sempre questionando. Eu fazia, com meus recursos, atividades para sala de aula, para responder em sala e outras eu mandava para casa, dependendo do contexto, do livro trabalhado e do que fosse planejado (A, 2022, n. p.).

Professora A fala especificamente de dois livros que tratam da temática racial. O primeiro, apesar das críticas que sofreu no decorrer dos anos, tem uma marca simbólica pelo pioneirismo de tratar a criança negra pelo viés da beleza num contexto histórico de 1986, quando isso não ocorria. A segunda obra literária traz o conflito identitário da criança negra que se sente esteticamente inferior pelos cabelos que tem, refletindo o poder imagético que se exerce em corpos negros.

Mesmo sendo livros de ficção, as histórias e conflitos que abordam proporcionam a reflexão e o debate da identidade racial, racismos e valorização da negritude de forma lúdica podendo acessar tanto crianças negras, quanto as brancas que desde muito cedo aprendem a reproduzir as marcas do racismo ou dela são alvo.

A ausência e insuficiência de materiais e conteúdo do livro didático faz com que se construam os próprios materiais. A escassez de materiais e recursos associado ao trabalho solitário de valorização da estética negra realizado por essas docentes na escola gera situações, nos quais, afirmam investir financeiramente na compra de livros, bonecas negras, entre outros materiais que auxiliam na construção de práticas de valorização do pertencimento étnico-racial.

Os relatos das professoras revelam o comprometimento em possibilitar aos discentes uma prática que traga as questões raciais para o cotidiano da sala de aula a partir de exemplos e ações nos quais as/os educandas/os tenham contato com: experiências afetivas que exaltam e valorizam suas identidades étnico-raciais e conteúdos curriculares não apenas pelo olhar eurocêntrico, cuja história, cultura e ancestralidade afro-brasileira estejam presentes protagonizando narrativas da sociedade brasileira na qual a população negra seja representada positivamente.

Esse comprometimento relaciona-se com as construções pessoais dessas professoras que se reconhecem enquanto docentes preocupadas em promover uma educação para a diversidade a partir das diferenças. O processo para desenvolver e efetivar uma prática pedagógica antirracista que reconheça e valorize o pertencimento

étnico-racial no contexto escolar mobiliza as Professoras Negritude, A e Júlia a olhar criticamente a realidade, buscando transformá-la a fim de combater desigualdades e discriminações.

4.5 RECEPTIVIDADE DE ESTUDANTES E FAMÍLIAS ÀS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

Entender-se negra/o a partir do lugar da posituação da estética, da cultura e da história possibilita o crescimento social e cognitivo das/os estudantes por se sentirem mais seguros e felizes, apontam Eliane Cavalleiro (2001), Nilma Gomes (2017), Aline Grion (2017), entre outras/os autoras/es.

Daí, a importância social e pedagógica que atribuímos à prática docente-discente das Professoras Negritude, Júlia e A no cotidiano escolar e as possíveis repercussões do seu trabalho com estudantes e familiares como fundamental para discussões sobre a superação do racismo, preconceitos e discriminações.

Os dados produzidos e coletados evidenciam o racismo no cotidiano escolar enfrentado pelas professoras em que as/os discentes, direta ou indiretamente, estão expostas/os a situações de violências (materiais ou simbólicas) que afetam a construção de uma identidade negra positiva (CAVALLEIRO, 2001).

Entretanto, a prática docente-discente das colaboradoras mostrou a possibilidade da realização de um trabalho que, através de estratégias pedagógicas de reconhecimento das diferenças entre os grupos sociais sem hierarquizá-las ou subjugar-las promove uma ação de intervenção sobre o racismo.

As professoras entendem que a prática docente antirracista é uma construção cotidiana que só fará sentido quando estas/es percebem-se representados nas atividades e ações da escola.

Nessa perspectiva, Professora Negritude afirma: “[...] eu consigo perceber que esse trabalho é significativo para aquela criança que está ali. Daquela criança que têm acesso a sua essência, eu consigo perceber que aquela criança fica muito mais feliz, saudável mentalmente” (NEGRITUDE, 2022, n. p.).

O trabalho desenvolvido pela Professora Negritude evidencia a transformação de uma imagem negativa da identidade negra por outra positiva, na qual as crianças negras sentem-se pertencentes, conduzindo-as a um fortalecimento identitário individual que para pesquisadoras como Petronilha Beatriz Silva (2015, 2018), Nilma

Gomes (2001), Nilma Gomes e Rodrigo Jesus (2013), Eliane Cavalleiro (2001) e Claudilene Silva e Eliete Santiago (2019a) é importante para assegurar a permanência das/os estudantes negras/os na escola, garantindo um desenvolvimento cognitivo significativo.

A (re)construção da identidade negra positiva a partir da valorização étnico-racial foi evidenciada, nesse contexto, pela Professora A. Assim, ela se pronuncia:

As crianças negras não se reconhecem, eles são “o moreno”, e a cor negra quase não existe. E você vai falando, mas aquilo ali tem um processo histórico e familiar e, eles passam a afirmar que não são negras/os, que são morenos, porque o ser moreno vai livrar eles de escutar algum racismo, acredito que seja isso. Mas, elas/es vão mudando esse pensamento aos pouquinhos. Não é do dia para a noite que elas/es vão dizer: “há, hoje eu sou negra/o”, mas aos poucos eu percebo que eles vão quebrando aquelas barreiras do pintar com o lápis de cor marrom ou o preto, e isso eu já considero um avanço muito grande (A, 2022, n. p.).

A professora mostra as marcas do racismo no contexto identitários das/os estudantes. O preconceito e a discriminação étnico-racial fazem com que, desde a infância, a criança recuse quaisquer traços da negritude. Entretanto, a fala da professora nos possibilita inferir que as ações pedagógicas cotidianas voltadas para a valorização do pertencimento étnico-racial possibilitam a desconstrução e reconstrução da imagem da/o negra/o.

Para a Professora Júlia, as/os estudantes atualmente têm mais referenciais e exemplos de pessoas negras, diferente da sua época. Mas, considera que ainda é necessário dialogar com as/os discentes para que identifiquem nesses corpos negros beleza, historicidade e cultura, e assim consigam se ver refletidos positivamente nelas/es.

Superar, no contexto escolar, os limites construídos pelo racismo e que as crianças incorporam em suas trajetórias é um compromisso docente assumido pelas Professoras Negritude, Júlia e A. Quando elas refletem sobre como esse trabalho impacta as famílias, os relatos revelam o papel ativo das crianças como agentes.

As professoras colaboradoras destacam como o processo de valorização da identidade étnico-racial se ampliou a partir dos diálogos com as crianças, e das crianças com as famílias a partir das atividades de casa, quando estas eram chamadas a conhecer sobre a temática da ancestralidade negra, a reconhecer a beleza e a estética afro-brasileira nos livros de literatura infanto-juvenil, a identificar ações discriminatórias e racistas.

A Professora Júlia diz:

Durante a pandemia eu fiz uma contação de história do livro “Minha mãe é preta, sim”. Ele gerou a maior discussão. Eu trabalhei com ele durante semanas. Eu ia lendo cada capítulo aos poucos, eu ia deixando a turma colar suas impressões, suas ideias. Tinha criança que chegava e me dizia: “tia, minha mãe é negra, igual à do livro, mas ela diz que não é negra”. Ai, eu vi que o livro mexeu com as famílias, mexeu com as crianças. E eu sigo usando ele, porque ele traz um debate bom, ele mobiliza, ele impacta (JÚLIA, 2022, n. p.).

O livro citado pela Professora Júlia narra como a personagem principal se vê num conflito por não poder representar a cor negra de sua mãe numa atividade de pintura. A obra mostra como o racismo entrelaça a ação da professora, quando esta sugere que a representação da mãe seja pintada de amarelo, por ser uma cor “mais bonita que a preta”.

Os elementos que podem ser trabalhados a fim de que se evidencie e questione o racismo corroboram para a construção de um debate que se preocupe em trazer para o contexto escolar movimentos favoráveis a essa postura.

A Professora Negritude, quando reflete sobre a reciprocidade das famílias, nos chama atenção para a importância do contato, da aproximação diária para construção de uma relação de confiança, para assim, abordar diretamente com as mães ou responsáveis as questões étnico-raciais. Para ela, esse contato faz a diferença para que, por exemplo, seja possível soltar os cabelos crespos das crianças, mostrando-lhes o quanto são belos, sem que as famílias reclamem; para que possa oferecer bonecas/os negras/os para que levem para casa; e/ou participem de contação de histórias em que as personagens negras são protagonistas.

Para Professora A, a reciprocidade das famílias é mais sutil. O elemento religioso evangélico no contexto da comunidade escolar em que atua é considerado relevante, ao refletir sobre esta questão.

No meio rural onde está localizada a escola, a territorialidade evangélica neopentecostal reproduz um discurso marcado pelo racismo e isso acaba impactando como as famílias lidam com a temática racial. Contudo, mesmo percebendo essa realidade, a professora procura trazer as famílias para perceberem que o lugar em que vivem (áreas de antigos engenhos de cana-de-açúcar do litoral sul pernambucano) tem uma herança negra que deve ser reconhecida e valorizada. Por isso o trabalho com o projeto “Quem sou eu? De onde venho?”, que realiza há alguns anos.

O trabalho docente voltado para a Educação para as relações étnico-raciais que promova práticas antirracistas alicerçadas na construção positiva da identidade negra possibilita, como analisamos, uma (re)construção da imagem, história e cultura negra junto as crianças e as famílias, cuja receptividade, apesar de desafiadora, se mostra possível.

Como atesta Paulo Freire (2020a), através de uma visão crítica em não aceitar de forma passiva a realidade, ações coletivas são constituídas a fim de criar estratégias para superar obstáculos que, historicamente, dificultam ou negam a concretização de práticas transformadoras da realidade.

As diversas possibilidades de superar visões de mundo limitadoras são denominadas inéditos viáveis (FREIRE, 2020a), cuja existência está relacionada com a construção de uma consciência crítica que se desenvolve a partir do diálogo entre o homem e o mundo.

Nessa perspectiva freireana, o diálogo fundamenta ações pedagógicas que puderam ser percebidas para além dos muros da escola, que mesmo com desafios e obstáculos demonstraram vivências de combate ao racismo que trazem impactos positivos e significativos.

Na próxima seção abordamos os materiais complementares indicados pelas docentes e que as auxiliam no desenvolvimento da prática voltada às questões raciais.

4.6 AS CARTILHAS PRODUZIDAS PELA REDE DE MULHERES NEGRAS DE PERNAMBUCO: UM OUTRO CAMINHO POSSÍVEL?

Os materiais oferecidos e utilizados formalmente na rede municipal, os conteúdos relacionados a Educação para relações étnico-raciais e antirracistas, quando não são pontuais, apresentam-se de maneira insuficiente ou ainda estereotipada, mesmo com as diretrizes definidas pela Lei 10.639/2003.

As Professoras Negritude, Júlia e A são incisivas em evidenciar que a escola em que estudaram, algumas décadas passadas, não reconhecia a população negra em sua história e cultura, tão pouco atribuía o protagonismo e a valorização das/os sujeitas/os negras/os. Elas confidenciam que quase nada dessa realidade se modificou. Por isso, assumem um compromisso político e social de transformar esta realidade a partir dos seus espaços de atuação profissional.

As docentes afirmam buscar ou produzir outros suportes. Essa preocupação com utilização dos materiais didáticos para orientar a ação docente-discente procura romper com o racismo no espaço escolar. Para as professoras, o modo como a escola se apresenta, mesmo com a institucionalização de leis e diretrizes para a consolidação de uma educação antirracista, não contribuiu para que uma criança ou jovem negra/o tenha condições para percepção do pertencimento étnico-racial ou possam reconhecer e valorizar sua negritude, entre outros aspectos, porque a escola não concretiza com suas práticas pedagógicas as bases da Educação para as relações étnico-raciais, que está pautada nas diferenças.

As professoras buscam diversas estratégias e materiais que lhes auxiliem na elaboração e aplicação de práticas que efetivamente promovam as relações étnico-raciais e que corroborem com a valorização da negritude. Entre os materiais didáticos utilizados em seus cotidianos escolares, listam-se aqueles creditados à ativista social e pedagoga Joana de Angelis Dias da Silva, e os vinculados a movimentos e coletivos sociais negros, a exemplo da Rede de Mulheres Negras de Pernambuco e da Rede Nacional de Feminista Antiproibicionista – RENFA. Também, destacamos materiais utilizados em oficinas e grupos de trabalho distribuídos gratuitamente em formato digital: cartilhas de orientação pedagógica, cadernos de atividades e contos africanos e afro-brasileiros, tendo como suporte a Teoria Afrocentrada que propõe, entre outros aspectos, a superação do pensamento hegemônico eurocêntrico e branco.

O acesso a esses materiais constituiu o *corpus* de análise formado por oito livros, cartilhas ou livretos indicados por estas docentes como sendo os materiais que contribuem para pensar e organizar conteúdos e atividades que evidenciam suas práticas pedagógicas antirracistas. Estes materiais orientam a prática docente-discente não se constituindo no âmbito desta pesquisa em uma prática pedagógica institucionalizada.

Esses materiais didáticos foram publicados entre os anos de 2015 e 2021, com algumas reedições e ampliações. A primeira obra, intitulada de “Manual de atividades com contos africanos”, foi publicada em 2015, sendo reeditada em 2019. Posteriormente, encontramos os livretos “Caderno de atividades afrocentradas” e “Contos africanos: a ancestralidade guiando nossos passos!”, ambos publicados no ano de 2019.

Em 2020 situamos a cartilha “Heroínas do Brasil: as pretas que nunca devemos esquecer - Volume 1”; “Kwanzaa: caderno de atividades afrocentradas” e “Orin:

música preta em sala de aula”. Por fim, em 2021, é lançado o segundo volume do livreto “Heroínas do Brasil: as pretas que nunca devemos esquecer” e o “Alfabetário Afro”.

O primeiro livro citado como sendo um desses materiais trazidos para a sala de aula foi o “Manual de atividades com contos africanos”, organizado por Joana de Angelis Dias da Silva. Contendo trinta e sete páginas, o livro parte de contos africanos com o protagonismo negro para trabalhar leitura, interpretação, ortografia e história em diferentes atividades.

Destinado para turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, inicia com uma lista de livros de literatura infanto-juvenil africana e afro-brasileira que abordam temas como a ancestralidade; a construção e a diversidade histórica, geográfica e étnica do continente africano; a presença negra no Brasil; a influência negra na construção cultural brasileira; a estética negra positiva, entre outros conteúdos.

As temáticas são exploradas através de quatorze atividades, cuja organização está em torno dos livros de literatura infanto-juvenil: “Obax”; “Eu não sei de que África veio meu bisavô”; “Feijoadá”; “Pretinha, eu?”; “Lili, a rainha das escolhas”; “O caderno de Rimas do João”; “Betina”; “O caderno de Rimas da Maria”; “Liberdade: o sonho dos Palmares”; “Bichos da África”; “Meu pai vai me buscar na escola”; “Omo-obá: histórias de princesas”; “Cabelo Ruim”; “Meninas Negras”; “Cadarcos desamarrados”; “Outros contos africanos”; “Pretinha de neve e os sete gigantes”; “Velhas história, novas leituras”; “A semente que veio da África”; “Ulomma”; “Os gêmeos do tambor”; “Lendas da África moderna”; “Histórias de Ananse”; “A rainha Dandara e a beleza dos cabelos crespos”; e “Escrevivência”.

Em todas as proposições de atividades encontramos orientações para realização de rodas de leitura; utilização de fragmentos de um dos livros listados como elemento “provocador” para o debate de uma situação que traga a cultura, a história/geografia ou a negritude; problematização dos conflitos ou situações trazidas nas narrativas; e reelaboração do final da história a fim de aproximá-la do contexto das/os estudantes.

Apesar da predominância do racismo no ambiente escolar, as professoras salientam que os resultados são satisfatórios no que se refere a mudança de percepção e identificação étnico-racial entre as/os estudantes, principalmente com a utilização de materiais e conteúdos que abordam essa temática.

Consideram que estes materiais auxiliam nessa modificação da percepção étnico-racial das/os estudantes uma vez que as professoras e as crianças que chegam à escola negando ou desqualificam quaisquer traços negros não são as mesmas após o trabalho pedagógico antirracista

Esta modificação é lenta, trabalhosa e contínua, afirmam as professoras. Por isso, destacam que as atividades são realizadas, vivenciadas várias vezes, pois muitas das vezes aquilo que lhe chega em sala de aula não permite ou contribui para a percepção do pertencimento étnico-racial das/os estudantes.

O “Manual de atividades com contos africanos” mostra atividades que trazem o protagonismo negro, apresentando-o através de exemplos que buscam aproximar a realidade das crianças a ancestralidade vinda da África e que está na formação da sociedade brasileira. Tomemos como exemplo as orientações do Manual, no qual as atividades nº 1, 2 e 3 guiam as/os estudantes na realização da leitura dos livros com a temática racial, destacando as personagens negras/os, os conflitos e aventuras que protagonizam, os nomes dos locais em África em que algumas histórias acontecem.

As atividades nº 4, 5 e 6 indicam o trabalho com conceitos e representações simbólicas da cultura africana e afro-brasileira como as máscaras e mandalas que expressam, através da arte, sentimentos e emoções.

As demais propostas, através do trabalho coletivo, conduzem as/os discentes a: analisar as especificidades do continente africano, procurando aproximá-lo do Brasil a partir da leitura de mapas, compreender os ensinamentos africanos a partir de provérbios e como estes podem ser utilizados no cotidiano, identificar figuras negras históricas como Zumbi dos Palmares, entendendo sua importância social.

Nesse material é possível conceber atividades de interpretação textual de contos africanos pouco conhecidos, como “A lenda de Òsún”; a produção de finais alternativos para os contos no qual as/os estudantes podem torná-los mais pessoais sendo elas/eles parte da produção; há as máscaras africanas, sua importância simbólica e de poder, a apresentação do mapa do continente africano trazendo elementos de referência histórica e geográfica do continente como berço das primeiras civilizações, da matemática e medicina, constituído por 54 países diversos entre si; trabalho com a escrita de nomes de origem africana, assim como a produção escrita a partir de provérbios africanos.

De acordo com a Professora Júlia, ao menos uma vez por semana ela organiza e orienta a prática docente-discente a partir de uma das indicações suscitadas pelo

manual. O material ajuda a indicar caminhos, mas ela ainda procura trazer para mais perto de sua realidade as vivências propostas, pois um dos principais entraves que observa em suas turmas é a negação da negritude pelas crianças.

Para a Professora Júlia, esta escola ainda necessita valorizar a estética, a história negra. Assim, de acordo com o discurso da docente, muitas/os estudantes negras/os se dizem brancos, e as crianças brancas têm dificuldades para valorizar e reconhecer quaisquer elementos negros sob o ponto de vista positivo. Esta realidade também é pontuada pela Professora Negritude, que trabalha em outra rede de ensino na Região Metropolitana do Recife.

A Professora Júlia considera que trazer atividades com referências à história e cultura negra possibilita aos estudantes perceber que o povo negro não é inferior, valorizando o pertencimento étnico-racial, servindo de referência para outras/os, além de mobilizar as pessoas brancas para agirem nesse contexto.

O “Manual de atividades com contos africanos” estrutura-se numa perspectiva coletiva voltada para o trabalho da construção identitária. Em todas as propostas de atividades e conteúdos abordados parte-se da concepção de coletividade, de pertencimento grupal e ancestral.

Nas produções subsequentes que são disponibilizadas pela Rede de Mulheres Negras de Pernambuco, foi possível identificar conteúdos e atividades na perspectiva individual.

Para a Professora Negritude, esta concepção de coletividade é algo que orienta as ações docente-discente na perspectiva de valorização do pertencimento étnico-racial no contexto escolar. Saber-se parte de um grupo fortalecido, que tem história, beleza e heranças ancestrais, permitiu-lhe entender quem ela era, e isso é algo que almeja para suas/seus discentes. Não por acaso, ela afirma utilizar este material para que as/os estudantes encontrem referências.

O segundo livro citado foi o “Caderno de atividades afrocentradas”, uma publicação de 2019 que amplia o “Manual de atividades com contos africanos”, de 2015. Esse material contém dez páginas com atividades diretivas. Há, de início, uma atividade com a percepção de si, de quem eu sou, no qual cada estudante deve desenhar a si próprio, como se percebe e se reconhece.

Na sequência das atividades há uma intervenção pedagógica a partir da associação entre o “Conto da Árvore Baobá” e a canção “Árvore”, do compositor Edson Gomes, cujo propósito seria possibilitar que as/os estudantes, ao lerem e

ouvirem os trechos do conto e da canção, se percebessem como belas/os conforme destaca o fragmento da canção: “E eu sou uma árvore bonita, que precisa ter os seus cuidados”. Posteriormente, as/os estudantes são chamadas/os para listarem o que mais gostam em si mesmas/os. A atividade ainda possibilita que a/o estudante convide algum colega para lhe ajudar a citar algo que acha legal nela/nele.

Salientamos que as atividades se estruturam no eixo da língua portuguesa e das artes. Estas atividades são mais simples, com caça-palavras, pinturas e desenhos dirigidos. Diferente do material anterior, que parte de um conto ou provérbio africano, este segundo exemplar descreve ações diretivas e de registro de conteúdos como, por exemplo, palavras de origem africana que utilizamos em nossa língua portuguesa.

No “Caderno de atividades afrocentradas”, encontram-se propostas como: os usos simbólicos das máscaras africanas, a percepção escrita e fonética de palavras de origem africana que utilizamos em nossa sociedade e a interpretação de provérbios africanos em nosso cotidiano. Estas atividades são complementares e atuam como suporte daquelas que estão formalmente nos livros didáticos oficiais, pelos livros não abordarem o conteúdo de gramática ou ortografia, por exemplo, considerando estes elementos.

Este material possibilita abordar os conteúdos do currículo, trazendo o protagonismo negro, que para a Professora Negritude é fundamental para o enfrentamento ao racismo, valorização e posterior construção de uma autoimagem negra positiva.

A Professora Negritude afirma: “Quando a tarefa vem, vem só com desenho de crianças brancas, aí, eu questiono, eu vou pegar essa tarefa, mas eu não vou utilizar ela, eu vou fazer outra tarefa que nela a criança negra possa se ver” (NEGRITUDE, 2022, n. p.).

Ao direcionar a escolha de conteúdos e materiais didáticos como as cartilhas distribuídas pela Rede de Mulheres Negras de Pernambuco, livros de literatura infanto-juvenil, entre eles “Obax”, “O cabelo de Lelê”, “Contos tradicionais de origem africana”, a produção pessoal de fichas e a seleção de músicas com a temática da valorização negra, a Professora Negritude salienta a possibilidade de reconhecer-se enquanto mulher negra, posteriormente militante das pautas antirracistas, o que a fez repensar e refletir acerca de sua prática.

A Professora Negritude ainda afirma:

Quando eu entro no magistério eu começo a fazer essa atuação. Essa atuação enquanto pessoa preta que levava para outras pessoas pretas essa referência de dizer assim: 'Oh, nós existimos, tá? nosso cabelo não é ruim, isso é uma construção racista, e a gente precisa desconstruir, mas como? Sabendo quem somos, sabendo quem você é!' (NEGRITUDE, 2022, n. p.).

As Professoras Negritude e Júlia salientam que cada vez mais observam os livros didáticos referendando a branquitude. Para elas, a postura política antirracista assumida lhes possibilita apresentar questionamentos a estas obras, levando estes questionamentos também para a sala de aula. Em algumas situações afirmam promover o debate com as crianças a partir da comparação entre como o conteúdo é vivenciado numa atividade do livro didático e numa atividade complementar, trazida nessas cartilhas. Neste contexto Professora Negritude constata:

Hoje, eu tô fazendo atividade eu coloco indígenas... falo de indígena. [...] é naturalizar esse lugar. [...] Como é que eu posso falar de mata se eu não digo às minhas crianças que essa mata só existe porque existem pessoas que cuidam dessas matas, que são os indígenas, e que também são quilombolas, que também fazem parte desse lugar (NEGRITUDE, 2022, n. p.).

Professora Júlia, também, destaca:

Eu coloco materiais à parte. Eu pego texto para complementar aquela história, aquilo que para mim não está completo, sabe. Pelo livro a gente teria que parar por aí. Então eu completo, eu trago filmezinho, à parte. Eu coloco situações, enfim eu complemento porque não tem nada no livro falando (da temática racial), para a gente abordar essas questões. Eu complemento com materiais de apoio, com paradidáticos (JÚLIA, 2022, n. p.).

Nesse sentido, o relato da Professora Júlia exemplifica como a/o professora/o que reflete criticamente sobre a prática compreende que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2019, p. 24), o que implica formação permanente.

As professoras que colaboraram com a pesquisa consideram que a prática docente-discente vem se (re)organizado a partir dessa possibilidade de questionar, em conjunto com as/os estudantes os discursos e materiais que chegam à escola. Para elas, desde que uma criança negra vem ao mundo, esta já sofre racismo enquanto a criança branca aprende a entender que há apenas um modelo, o da branquitude.

O terceiro material disponibilizado cronologicamente pelas docentes foi a cartilha “Heroínas do Brasil: as pretas que nunca devemos esquecer - Volume 1”. Este

material contém dez páginas, sendo oito delas exclusivas com atividades de língua portuguesa e história contendo um poema de apresentação sobre a vida e/ou obra de uma heroína negra como, por exemplo, Dandara dos Palmares, Maria Felipa de Oliveira, e um caça-palavras referente ao poema.

As atividades desta cartilha seguem uma ordem temporal, iniciando por uma personalidade do século XVI até o século XX. A primeira heroína negra citada foi a Princesa Aqualtune, símbolo do Quilombo dos Palmares, em Pernambuco.

Posteriormente encontramos: A guerreira Dandara do Quilombo dos Palmares, entre Pernambuco e Alagoas (século XVII); A Rainha Tereza de Benguela, do Quilombo do Quariterê, em Mato Grosso (século XVIII); Luíza Mahin, personalidade importante para a Revoltas do Malês, na Bahia (século XIX); Zerefina, fundadora do Quilombo do Urubu, também na Bahia; Maria Felipa de Oliveira, que na Bahia lutou pela independência do país do domínio português (século XIX); Maria Firmina dos Reis, escritora e professora abolicionista que viveu no Maranhão (século XIX); por fim, encontramos Antonieta de Barros, escritora, jornalista, professora e primeira deputada negra do Brasil pelo estado de Santa Catarina (século XX).

O segundo volume da cartilha “Heroínas do Brasil: as pretas que nunca devemos esquecer”, conseqüentemente, foi disponibilizado no ano de 2021 e está estruturado de maneira semelhante ao primeiro, com poemas contando trechos da história das heroínas negras e caça-palavras referente ao poema.

As personalidades que compõem esta cartilha são: 1) Acotirene, matriarca que atuou no Quilombo dos Palmares entre Pernambuco e Alagoas; 2) Adelina Charuteira, que no Maranhão lutou pela abolição; 3) Maria Crioula, que no Rio de Janeiro foi uma Rainha Quilombola; 4) Felipa Maria Aranha, líder do Quilombo Mola, entre o Pará e o Tocantins; 5) Na Agontimé, Rainha de Dahomé, no Benin, que foi traficada para o Brasil e foi responsável pela fundação da Casa de Mina, representação da espiritualidade ancestral negra no Maranhão; 6) Preta Tia Simoa, que lutou pela liberdade negra no Ceará; 7) Zacimba Gama, Princesa Guerreira que fundou Quilombo no Espírito Santo e lutou pela liberdade negra.

Consideramos que estas duas cartilhas, se bem direcionadas, poderão atingir um propósito pedagógico por apresentar, a partir de poemas curtos, mulheres negras e como suas ações e feitos foram importantes para a história de nosso país e que pouco, ou quase nada, estão presentes nos materiais didáticos comumente utilizados nas escolas.

Ao analisarmos os livros didáticos comumente utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como a “Coleção Ápis” da Editora Ática adotado na escola em que atua a Professora Júlia, vimos que a presença negra é retratada, em sua maioria, pela figura masculina com, por exemplo, Zumbi dos Palmares. Assim sendo, o uso das cartilhas sobre as heroínas negras poderá possibilitar aos discentes acessar outras narrativas que valorizem o protagonismo negro a partir da presença feminina.

Os demais materiais apresentados pelas docentes foram: “Kwanzaa: caderno de atividades afrocentradas”; “Orin: música preta em sala de aula” e o “Alfabetário Afro”.

A cartilha “Kawanzaa” tem quatorze páginas dedicadas para a explicação do significado ancestral desta palavra, que representaria “primeiros frutos” na Língua Suaíli, e está associada a uma celebração que ocorre em muitos países do continente africano entre os dias 26 de dezembro e 01 de janeiro. Este festejo tem uma simbologia da “vida contra a morte”, pois está associado a celebração da colheita farta que garantiria a continuidade da vida.

A cartilha se divide em atividades de ampliação da explicação, citando princípios e valores ensinados e aprendidos durante a celebração que são sistematizados em atividades de interpretação textual. Há também atividades que buscam comparar, mas sem equiparar, a celebração do Kawanzaa e o Natal cristão ocidental, já que em ambas há a concepção de desenvolver a união entre todas/os, cultivar a fé, ter propósito e responsabilidade.

As atividades voltadas para estas duas datas são de colagem ou desenho representativo, no qual as crianças devem expressar como compreendem a aproximação simbólica destas duas celebrações. Podemos situar também atividades de caça-palavras na linguagem suaíli e que explicam os princípios do Kawanzaa.

Neste material há mais textos explicativos e com temas que não encontramos nos demais materiais disponibilizados. Destacamos que nessas explicações encontramos, por exemplo, a alusão ao Pan-africanismo e a concepção de união entre os povos africanos contra o racismo e problemas sociais. Assim como os materiais sobre as heroínas negras, não encontramos nas falas das docentes qualquer menção direta ao uso desta cartilha.

O “Alfabetário Afro” consiste na apresentação das letras do alfabeto em associação com elementos afro ilustrados, como, por exemplo, A de atabaque (um instrumento percussivo), B de berimbau (instrumento musical), entre outros.

Por fim, a cartilha “Orin: música preta em sala de aula”, contém doze páginas de atividades que associam música, interpretação e registro. Nesse material, são apresentadas canções compostas ou interpretadas por artistas negras/os e que abordam a temática antirracista e da valorização da negritude.

Em “Orin” há a presença de artistas negras/os de diversas partes do Brasil, que em suas trajetórias buscam a valorização do povo negro. A primeira atividade traz a canção “Vem dançar com a Elis”, da Elis MC, que aborda como o racismo atribuiu termos que desqualificam a mulher negra em sua estética, como no seguinte trecho:

O meu cabelo não é duro
ele é crespo e muito lindo
vou passar logo a visão
tá incomodado comigo?
e não venha com esse papo de mulata e moreninha
sou preta com muito orgulho
minha coroa é de rainha (MARQUES, 2017, n. p.).

A proposta da atividade com esta canção consiste em orientar as/os estudantes a desenhar-se, destacando seu cabelo, num exercício de validação e positivação dos cabelos cacheados e crespos.

Uma atividade com a canção “Ser diferente é normal”, interpretada por Preta e Gilberto Gil, aborda a valorização das diferenças entre as/os sujeitas/os. A partir da interpretação da canção, é proposto aos estudantes criarem um autorretrato, destacando seus traços e linhas do rosto.

Outras canções como: “Menina pretinha”, da MC Soffia, exaltando as meninas negras e suas múltiplas belezas; “Árvore”, de Edson Gomes; “Chocolate”, de Tim Maia; “Copo de espuma”, de Isaar França, estão contidas no livro.

As propostas de atividades derivadas da interpretação das canções estão articuladas no eixo da língua portuguesa, artes, história e geografia, com a criação do registro através do desenho, a construção de rimas com palavras de origem afro, construção de listas com qualidades pessoais de cada uma/um, a escrita de um sonho que pretende realizar, a localização de determinados locais ou territórios e como estes podem, ou não, se relacionar com o lugar onde as/os estudantes moram.

As Professoras Negritude e Júlia trabalham a canção “Árvore”, de Edson Gomes, cotidianamente. Para elas, a letra da canção é muito “poderosa e simbólica” uma vez que expressa elementos de ancestralidade, coletividade e valorização negra, fazendo uma analogia entre Brasil e o continente africano.

A Professora A segue outra linha de trabalho, conforme podemos conferir a seguir:

Eu realizei um projeto chamado “Quem eu sou? De onde venho?”, que trabalhava o pertencimento do lugar, mas não ficava só nesse pertencimento do lugar, ele perpassava, ele fazia um recorte racial, um recorte de gênero, ele fazia um apanhado da comunidade (A, 2022, n. p.).

Num contexto escolar em que é comum negar ou estereotipar o que não se inscreve no padrão branco, abordar essas atividades em sala de aula revela uma experiência que mobiliza as/os discentes a entender a identidade, a história e a cultura negra com protagonismo.

Nesse movimento, as cartilhas “Alfabetário Afro” e “Orin” foram outros materiais disponibilizados pelas docentes como instrumentos que as auxiliam no desenvolvimento de atividades, corroborando com a prática docente-discente.

O uso desses materiais pelas docentes indica a busca e a construção de um arcabouço que vai além daquilo que a gestão, secretarias de educação ou Ministério da Educação disponibiliza, revelando um significativo achado desta pesquisa. Em resumo, para as professoras é fundamental que o trabalho pedagógico, para ser antirracista, deve mobilizar uma prática docente-discente comprometida com o protagonismo negro que debata a ancestralidade, a diversidade histórica, geográfica, social e cultural brasileira a partir da influência africana na formação de nossa sociedade.

Todavia, em decorrência de uma educação ainda permeada pelo racismo, o exercício da prática docente-discente exige persistência para superar o desafio que é mobilizar as/os estudantes brancas/os para que reconheçam que sua estética não pode ser considerada como o único modelo que deve ser valorizado, ao passo que estudantes negras/os não mais se sintam coagidos a negar sua negritude.

Mesmo com tantas barreiras como a escassez de recursos, a insuficiente presença negra nos materiais didáticos, a falta de suporte da coordenação escolar e o pouco debate racial na escola, as professoras afirmam encontrar nas/os estudantes com as/os quais atuam numa perspectiva antirracista mudanças de postura significativas perante as situações de racismo e desvalorização étnico-racial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada com o propósito de compreender práticas de valorização do pertencimento étnico-racial das/os docentes-discentes no contexto escolar. Para o desenvolvimento desse objetivo a investigação buscou: analisar como as práticas pedagógicas docente-discente contribuíram para a percepção do pertencimento étnico-racial dos estudantes; identificar possíveis articulações entre a construção de práticas de valorização do pertencimento étnico-racial e o enfrentamento ao racismo; analisar práticas de valorização do pertencimento étnico-racial elaboradas pelas professoras que possibilitem a construção de uma autoimagem positiva das/os estudantes.

Ao conduzir os objetivos, como possibilidade de resposta observamos a necessidade de entender como o objeto investigado se insere no campo da pesquisa em educação. Assim, foi realizado um mapeamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos CAPES/MEC, no período de 2003 a 2020, considerando as categorias: educação para relações étnico-raciais; prática pedagógica; educação antirracista; professoras e educação para relações étnico-raciais; valorização do pertencimento étnico-racial e educação.

O olhar para as produções acadêmicas indicou que, a construção de um processo sócio-histórico de superioridade da identidade racial branca nas sociedades estruturadas na dominação racial, produz e reproduz uma estética branca hegemônica, cujos valores alicerçam hábitos, comportamentos e modelos.

O mito da democracia racial influenciou a representação simbólica da negritude no imaginário coletivo brasileiro, tornando-se elemento fundamental para estruturar as relações sociais e institucionais. Nessa direção, a escola desempenhou um papel importante para reprodução desse mito, dificultando o reconhecimento dos privilégios da população branca.

No contexto escolar, a ideologia do racismo e da branquitude deram sustentabilidade simbólica a ações, práticas e discursos marcados pelo preconceito, que se materializa através dos currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas.

No decorrer das décadas, se ampliaram as pesquisas sobre questões étnico-raciais e o combate ao racismo que repercutem ações dos movimentos sociais e da

academia. Para tanto, a Lei 10.369/2003 é um importante marco para o combate ao racismo, possibilitando significativos avanços no campo educacional, entre outros aspectos, por promover a Educação para as Relações Étnico-raciais.

Os resultados do mapeamento das pesquisas conduziram a análise do percurso histórico que permitiu a construção das políticas de ações afirmativas com centralidade na Lei 10.639/2003. Nessa perspectiva, este estudo tratou do papel do Movimento Negro, e das/os pesquisadoras/os da temática nas discussões sobre as desigualdades e discriminações raciais na sociedade e na educação.

A linearidade das narrativas históricas; a permanência de padrões eurocêntricos embasados na ideologia do racismo e branquitude, são temáticas trazidas ao debate, tendo a educação como o espaço de discussões e reflexões para proposição de outras experiências a partir da diversidade e pluralidade étnico-racial.

Nesse contexto, discutiu-se como o currículo se desenvolve entre movimentos e disputas com a finalidade de sistematizar e institucionalizar, no cotidiano escolar, um projeto educativo. Esse movimento reflete tensões e relações de poder decorrentes de interesses ideológicos, que podem caracterizar o currículo de modo a torná-lo mais linear e pragmático; ou inscrevê-lo numa perspectiva crítica. Enquanto construção histórica e social, está relacionado à prática pedagógica, compreendida como ações coletivas institucionais, organizadas com a finalidade de possibilitar o exercício profissional, mobilizando ações e relações entre as/os sujeitas/os, na mediação do conhecimento.

Nessa direção, a ampliação do debate acadêmico sobre a temática étnico-racial trouxe o currículo e prática pedagógica como categorias relevantes para compreensão do desenvolvimento e manutenção do racismo no contexto da educação brasileira, bem como seu enfrentamento. A Educação para as Relações Étnico-Raciais mobiliza a reorganização curricular e a prática pedagógica, a fim de contemplar conteúdos que trazem o protagonismo histórico da população negra, efetivando uma Educação Antirracista.

Foi tomando por base esse referencial, que analisamos os dados construídos, relativos à prática docente-discente de valorização do pertencimento étnico-racial no contexto escolar a partir da perspectiva de três professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, da rede pública de ensino.

O olhar para a prática docente-discente evidenciou a valorização do pertencimento étnico-racial como processo construído a partir de vivências, em que o reconhecimento do racismo e da branquitude, e os diferentes modos que se apresentam e influenciam o cotidiano das/os sujeitas/os é elemento fundamental para o entendimento de que a um grupo, o branco, foi atribuído privilégios materiais e simbólicos, enquanto aos outros foi imposta uma narrativa de inferioridade e subjugação.

Nessa direção, para as/os sujeitos/as negras reconhecer-se como parte de um grupo, reverbera positivamente na construção de sua etnicidade. A análise realizada revelou que encontrar narrativas em que a população negra não é mais vista pelo viés da inferioridade e desumanidade; ter referenciais identitários de negritude que lhes apresentam a história e a cultura negra, não mais pela ótica da branquitude, auxilia na desconstrução da ideologia racista.

Entender-se a partir do lugar da positividade, em que traços estéticos e corpóreos são requalificados a partir da perspectiva da herança ancestral negra demonstrou ser um movimento de descoberta de si; de quem são. E ao descobrirem-se negras/os, almejam que outras pessoas vivenciem esta realidade.

Podemos destacar que para as professoras, a escola em que viveram suas experiências enquanto estudante não possibilitava essa descoberta da consciência da negritude, já que nela encontraram exemplos, personagens e narrativas distantes ou sem qualquer aproximação com os seus contextos. Por isso, ficou evidente o discurso sobre a importância de repensar essa escola para que, em suas práticas pedagógicas, pautem à Educação das Relações Étnico-raciais, de maneira a abarcar vidas negras.

A pesquisa permitiu compreender que as professoras reconhecem a importância dos processos formativos para o desenvolvimento da valorização do pertencimento étnico-racial no espaço escolar, efetivado nas práticas docente-discente. O diálogo com a academia, através da participação em grupos de pesquisa; a realização de cursos de especialização e mestrado; a estruturação de ações a partir de movimentos sociais, em que a temática racial é trazida ao debate, oferece formas significativas para construção de práticas que propõem a reorganização curricular e

didática a fim de promover, através da educação, a diversidade étnica, cultural e história da nossa sociedade.

Nessa direção, os achados revelam que práticas docente-discente que tragam a valorização étnico-racial ainda estão relacionadas ao compromisso político das/os professoras/es em desenvolver um trabalho pedagógico cuja temática esteja presente. Assim, questionar os padrões eurocêntricos, buscando construir uma perspectiva que contemple a pluralidade cultural para educação, que deveria ser um trabalho coletivo - com a participação de toda a equipe escolar - acaba se constituindo em ações individuais destas docentes.

O sentimento de solidão ao desenvolver o trabalho pedagógico voltado para a valorização do pertencimento étnico-racial na escola constitui um desafio para a superação do racismo. No entanto, para as professoras, chamar suas/es colegas à reflexão sobre a banalização do racismo, entendendo suas origens e os caminhos pelos quais se manifesta, é uma das possibilidades de se contemplar a educação numa perspectiva antirracista.

Ao olharmos para os achados da pesquisa, ficou evidente que diferentes elementos mobilizam o desenvolvimento de práticas docente-discente de valorização étnico-racial. Para as professoras negras, a construção identitária, a partir da percepção de que há outro horizonte, em que seus traços estéticos não precisam ser negados, conduz a consciência de pertencimento, sendo importante impulsionador das mudanças da prática docente, uma vez que identificam e reestruturam ações racistas, a fim de combatê-las.

O processo de percepção racial leva essas docentes a ter consciência autorreflexiva de que não são inferiores; imperfeitas e isso se reverbera no contexto escolar vivenciado, a partir do questionamento às ideias, narrativas, materiais didáticos, conteúdos curriculares. Percebemos que para a professora branca, o processo de autorreflexão sobre sua identidade racial é ponto relevante para o compromisso antirracista, auxiliando na compreensão dos privilégios do grupo racial branco, a fim de superá-lo.

Nessa direção, processos formativos, desenvolvidos na relação dialógica entre a academia e os movimentos sociais são trazidos como estratégia para reorganização

das ações pedagógicas, já que as instrumentaliza para identificar e combater situações de racismo a partir da valorização étnico-racial.

Os resultados evidenciam que o compromisso em efetivar práticas de valorização, conduz as professoras a buscar materiais didáticos, num exercício de: selecionar livros de literatura infanto-juvenil, fichas de atividades e materiais concretos que tragam o protagonismo negro possibilitando que conteúdos curriculares possam ser debatidos a partir de referenciais da cultura negra.

O trabalho das docentes em identificar e utilizar essas produções, que são compartilhadas com as demais colegas é um achado relevante quando se entende que a partir do acesso a outras formas de conhecimento, que questionam e combatem o racismo é possível promover o debate sobre a temática racial, construindo caminhos para a valorização étnica.

Este estudo apontou a existência de um compromisso político e um esforço docente em buscar aquilo que ainda não está no currículo sobre a temática étnico-racial, num exercício docente comprometido em reorganizar tanto o currículo quanto a prática pedagógica numa perspectiva antirracista.

Assim, salientamos a importância para as/os professores em ter acesso a instrumentos, materiais, além de um suporte teórico-metodológico que favoreçam a organização de práticas docente-discente em que o pensamento positivo sobre a cultura afro-brasileira seja construído.

Por fim, cientes do inacabamento desta pesquisa, compartilhamos algumas inquietações fomentadas no decorrer da investigação e que podem ser desenvolvidas em novas pesquisas. Nessa direção, pontuamos a importância de compreender como as escolas trabalham a temática da valorização étnico-racial; a análise de outras estratégias mobilizadas no contexto escolar que podem favorecer uma prática pedagógica de valorização do pertencimento étnico-racial; compreensão do movimento de articulação entre a escola e as famílias para a promoção da valorização do pertencimento étnico-racial; a análise dos tipos de formação oferecidas para o trabalho as questões étnico-raciais, numa perspectiva de valorização étnico-racial.

REFERÊNCIAS

- A, Professora. **Entrevista com Professora A.** [Entrevista concedida a] Daniele Maria Soares de Carvalho. Google Meet, *online*, 2022.
- ALVES, Demaísa de Sousa. **Trajetórias de educadoras negras**: costurando memórias de identidades, estética e formação. 2018. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, jul., 2001, p. 39-50.
- AMORIM, Roseane. **As práticas curriculares cotidianas**: um estudo da educação nas relações étnico-raciais na Rede Municipal do Recife. 2011. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.
- ARAÚJO, Leonor Franco. A Lei 10.639/2003 e sua maior idade: há o que se comemorar? **Revista Docência e Cibercultura**, vol. 5, n. 2, maio/ago. 2021, p. 279-294. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/57479>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- ARAÚJO, Marlene. **Infância, educação infantil e relações étnico-raciais**. 2015. 358 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- ARROYO, Miguel. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Revista Educação e Sociedade**, vol. 39, n. 145, 2018, p.1098-1117.
- AZEVEDO, Celia Maria Marinho. **Onda negra, medo branco**: o negro no imaginário das elites do século XIX. 3ª ed. São Paulo: Annablume, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, Surya Pombo. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, jul./set. 2016. p. 591-605. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9ZhqHKsrZg987cSGqd7SbNg/?lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2023.
- BASTOS, Priscila da Cunha. “Eu nasci branquinha”: construção da identidade negra no espaço escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, vol. 9, n. 2. 2015. p. 615-636. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1117>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- BATISTA, Marcus Vinicius. **Giz de cor**: um olhar de professores negros sobre as relações raciais na escola pública. 2008. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2008.
- BENTO, Maria Aparecida. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Tese (Doutorado em Psicologia). 2002. 169 f. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2002.

BETTINE, Antonio de Almeida; SANCHEZ, Livia. Implementação da Lei 10.639/2003: competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Pro-Posições**, vol. 28, no. 1, p. 55-80, maio, 2017.

BOTELHO, Denise Maria (Org.). **Educar para a igualdade racial nas escolas**. Coleção RENAFORM – UFRPE: Da Formação à Transformação. Recife: MXM Gráfica & Editora, 2016.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1824**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. **Coleção de Leis do Império do Brasil. Volume I**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 19 maio. 2023

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. p. 28-40.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 19 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 19 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.990 de 09 de julho de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 07 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRITO, Marlene Oliveira. **Narrativas negadas**: estratégias de resistência à discriminação planejada. 2017. 229 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.

CÂMARA, Ana Zarco. **O cabelo de Cora**. Ilustrações de Taline Schubach. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

CARVALHO, Maria Jaqueline Paes de. **Currículo e prática pedagógica na educação infantil**. 2019. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

CAVALLEIRO, Eliane. (Org). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 21ª ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.

CORENZA. Janaína de Azevedo. **Formação inicial de professores**: conversas sobre relações raciais e educação. Curitiba, Appris, 2018.

COSTA, Claudia Moreira; GREGÓRIO, Maria de Fátima di. A mulher negra professora e seus lugares de pertencimento. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, vol. 15, n. 3. set-dez, 2018, p. 73-90. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2018v15n3p73/37431>. Acesso em: 29 ago. 2020.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo (Prefácio). In: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

COSTA, Missilene Maria Silva. **Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas com literaturas infantil-juvenil afro-brasileira**. 2019. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

COUTO JÚNIOR, Dilton *et al.* Do face a face às dinâmicas comunicacionais em/na rede: conversa online como procedimento metodológico da pesquisa em educação. **Revista Educação em Foco**, vol. 25, n. 2, jan./abr., 2020, p. 109-130.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e mistos. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal. **Antirracismo e educação**: uma análise das diretrizes normativas da UNESCO. 2014. 393 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal. **Os debates do significado de educar para as relações étnico-raciais na educação brasileira**. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racismo no Brasil (1917-1945). São Paulo: Editora Unesp, 2006.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 17, n. 51, 2012, p. 661-674. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000300010&script=sci_abstract&tlng=pt)

24782012000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16. abr. 2020.

DOMINGUES, Petrônio. **Resenha do livro Diploma de brancura**: política social e racismo no Brasil (1917-1945), de Jerry Dávila. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, n. 79, p. 257-272, ago, 2002.

FLICK, Uwe. Entrando no campo. *In*: FLICK, Uwe (Org.). **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre. Artmed, 2009, p. 109-116.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46º ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro. Paz & Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 7ª ed. São Paulo: Olho d’água, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020b.

FREITAS, Priscila Cristina. **A educação das relações étnico-raciais na educação infantil**: entre normativas e projetos políticos pedagógicos. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Record, 1995.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GLASS, Ronald D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 93, n. 235, 2012, p. 883-913. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812012000400017&script=sci_abstract&tlng=pt)

66812012000400017&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 jan. 2021.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, vol. 35, n. 3, 1995, p. 20-29. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 mar. 2020.

GÓES, Djalma Lopes. **Ações afirmativas e ação pedagógica na educação: a aplicação da Lei 10.639/2003 na sala de aula.** 2017. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, vol. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOMES, Nilma Lino. A contribuição do negro para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz; BARBOSA, Lúcia Maria da Assunção (Org.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro.** São Carlos, SP: Ed. da UFSCar, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial da professora negra.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001, p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa**, vol. 29, n. 1, jan./jun. 2003, p. 167-182. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?frbrVersion>. Acesso em: 27 abr. 2019.

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

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, vol. 29, n. 47, mar. 2013, p. 19-33 Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31329>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Educação para as relações étnico-raciais e combate ao racismo: imagens de livros didáticos (Portugal e Brasil). **Revista de Ciências Sociais - Política & Trabalho**, vol. 1, jan./jun. 2016, p. 51-70. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/28623>. Acesso em: 15 dez. 2020.

GONÇALVES, Luís Alberto. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação.** 1985 [n. p.]. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

GRION, Aline Oliveira. **Olhando para as práticas e aprendendo com quem faz: compreensão do fazer da educação antirracista a partir da análise das narrativas de educadores.** 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HORTON, Myles; FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Projeções da população**: Brasil e unidades da federação. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. – 2. ed. - Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

JESUS, Camila Moreira. A persistência do privilégio da brancura: notas sobre os desafios na construção da luta antirracista. *In*: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (Org.). **Branquitude**: estudos sobre identidade branca no Brasil. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017, p. 69-89.

JÚLIA, Professora. **Entrevista com Professora Júlia**. [Entrevista concedida a] Daniele Maria Soares de Carvalho. Google Meet, *online*, 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LESSA, Sandra Carvalho do Nascimento. **A diversidade étnico-racial e a lei 10.639/03**: práticas, discursos e desafios: um estudo de caso na Escola Municipal de Lavras Novas – MG. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015.

LIMA, Denise Maria; SOUZA, Carlos Ângelo de Meneses. Como os currículos escolares podem contribuir para uma política antirracista nas escolas. **Revista Dialogia**, n. 20, jul./dez. 2014, p. 85-98. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/5118>. Acesso em: 15 jan. 2021.

LUIZ, Maria Fernanda. **Educação das relações étnico-raciais**: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es). 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MACEDO, Aldenora. A gestão escolar democrática e a implementação da educação antirracista na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, vol. 16, n. 187, 2016, p. 106-120. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/30956>. Acesso em: 03 fev. 2021.

MACHADO, Lúcia Helena de Assis. **Professores negros, experiências de discriminação, de racismo e pedagogias antirracistas**. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2007.

MAIA, Maria Edleuza; MENDES, José Ernani; BRITO, Lúcia Helena de. Discurso e formação identitária negra na escola. **Revista Linguagem em Foco**, vol. 8, n. 2,

2019, p. 89-102. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1910>. Acesso em: 10 set. 2020.

MARQUES, Luís. **Vem dançar com a Elis**. In: MC, Elis. Single digital, 2017.

MARTINS, Telma Cezar da Silva. **O branqueamento no cotidiano escolar**: práticas pedagógicas nos espaços da creche. 2017. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

MELLO, Maíra; SOARES, Maria da Conceição Silva. Relações Étnico-Raciais nas práticas docentes cotidianas nos espaçostempos das escolas. **Formação em Movimento**, vol. 3, i. 3, n. 7, p. 923-943, especial, 2021.

MENDES, Conrado. A pesquisa on-line: potencialidades da pesquisa qualitativa no ambiente virtual. **Hipertextus**, n. 2, 2009.

MENDONÇA, Ana Paula Fernandes. **Pedagogias antirracistas**: tensões e possibilidades de caminhos em construção. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 29, n. 110, p. 35-50, jan./mar. 2021.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo, Ática, 1988.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, dez. 2015, p. 164-183. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00164.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2021.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (Org). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017, p. 9-12.

MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 2004, p. 15-34.

NASCIMENTO JÚNIOR, Raimundo Nonato. **Educação e diversidade étnico-racial**. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira. Trabalhadores negros e o “paradigma da ausência”: contribuições à História Social do Trabalho no Brasil. **Revista Estudos Históricos**, vol. 29, n. 59, set./dez. 2016, p. 607- 626.

NEGRITUDE, Professora. **Entrevista com Professora Negritude**. [Entrevista concedida a] Daniele Maria Soares de Carvalho. Google Meet, *online*, 2022.

OCELOT, Michel (direção e roteiro). **Kiriku e a feiticeira** (*Kirikou et la sorcière*). França/Bélgica/Luxemburgo. Duração: 74 minutos. [1998], 2018. [*online*]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q4luNCxQ-gs>. Acesso em: 10 jan. 2023.

OLIVEIRA, Maria Helena Negreiros. **Da invisibilidade afro-brasileira à valorização da diversidade cultural**: a implementação da Lei 10639/03 na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. **Metodologia da Pesquisa**: abordagem teórico-prática. 17ª ed. Campinas: Papyrus, 2012.

PAULA, Benjamin Xavier; GUIMARAES, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Revista Educação e Pesquisa**, vol. 40, n. 2, p. 435-448, jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GmKPstrwnR3G5G43fkysRSs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 mar. 2023.

PAULISTA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**, 2015.

REIS, João José. A greve negra de 1857 na Bahia. **Revista USP**, vol. 18, 1993, p. 6-29.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. 2002. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Diálogo educacional**, vol. 6, n.19, set./dez, 2006, p. 37-50 Disponível em: <http://https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. *In*: CAVALLEIRO, Eliane. (Org). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **Professores(as) negros(as) e relações raciais: percursos de formação e transformação**. 2003. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SANTANA, Patrícia. **Minha mãe é negra sim**. Ilustrações Hyvanildo Leite. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. As questões raciais como objeto de pesquisa em educação: PPGE/UFPE 1999 - 2009. *In*: SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene (Orgs.). **Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freiriana. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, jul./set., 2016, p. 127-141. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00127.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2020.

SANTIAGO, Maria Eliete. Paulo Freire e as questões curriculares: uma contribuição a reflexão. **Revista de Educação - AEC - Paulo Freire**, ano 27, n. 106, jan.-mar., 1998, p. 34-42.

SANTOS, Anne Caroline Nardi. **Meninas negras em mulheres negras: identidade étnico-racial na escola**. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Prefácio). *In*: GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

SANTOS, Márcia Pereira *et al.* População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde. **Revista Estudos Avançados**, vol. 34, n. 99, 2006, p. 225-243. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/LnkzjXxJSJFbY9LFH3WMQHv/?format=pdf&lang=pp>. Acesso em: 05 maio 2021.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo. O empoderamento das mulheres-professoras no espaço da educação através da feminização-feminilização do magistério. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 7, n. 1, p. 89-103, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/2588/1919>. Acesso em: 24 abr. 2023.

SANTOS, Tainara Jovino. **Educação e relações étnico-raciais: avanços e recuos numa prática pedagógica antirracista no município de Goiânia**. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SANTOS, José Antônio. **Diáspora africana: paraíso perdido ou terra prometida**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

SAUL, Ana Maria. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. *In*: APPLE, Michael.; NÓVOA, Antônio. (Org.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto, Porto Editora, 1998.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Editora Veneta, 2020.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930. 9ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Lúcia Helena Oliveira; XAVIER, Regina Célia Lima. Pensando a Diáspora Atlântica. **Dossiê História**, vol. 37, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/NYnTzkbFH4TB44xScnBXJ3K/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SILVA, Ana Beatriz; ALVES, Michele Lopes da Silva. Práticas pedagógicas 'Outras', a partir de professoras negras em espaços formais e não formais de aprendizagens. X Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros *In: Anais do [...]*, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/site/anaiscomplementares>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SILVA, Claudilene. **Professoras negras**: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar. 2009. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SILVA, Claudilene. **Professoras negras**: identidade e prática de enfrentamento do racismo no espaço escolar. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013

SILVA, Claudilene; SANTIAGO, Maria Eliete. História e cultura afro-brasileira na prática pedagógica escolar: possibilidades de organização do tempo curricular. **Revista Debates em Educação**, vol. 11, n. 23, jan./abr. 2019a, p. 498-523. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6214>. Acesso em: 17 dez. 2020.

SILVA, Claudilene; SANTIAGO, Maria Eliete. Itinerário da prática pedagógica de valorização da população negra no espaço escolar. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 24, e240003. E-pub., 11. Mar. 2019b, p. 1-20. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240003.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

SILVA, Delma Josefa. Expressões de identidade do alunado afrodescendente. *In: SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene (Org.). Educação. Escolarização e identidade negra*: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010a.

SILVA, Eva Aparecida da. Representações de professoras “negras” sobre relações raciais na escola. **Revista Mosaicum**, n. 8, ago./dez. 2008, p. 39-56. Disponível em: <https://revistamosaicum.org>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SILVA, Francisco Thiago. **Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal**: reflexões curriculares. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, Iralda Leandro. Memórias de mulheres negras de Buíque sobre o cotidiano escolar. In: SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene (Org.). **Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010, p. 237-256.

SILVA, Lúcia Isabel; MORAES, Eduardo Silva; SANTOS, Mateus. Covid-19 e população negra: desigualdades acirradas no contexto da pandemia. **Revista Thema**, vol. 18 (Especial), 2020, p. 301-318. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1814>. Acesso em: 05 maio 2021.

SILVA, Luciana Santiago. **A construção identitária de uma professora negra: buscando pistas para construir práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar**. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Maria Aparecida. Formação de educadores para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALHEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Sumus, 2002, p. 65-82.

SILVA, Mozart Linhares. Democracia racial e dispositivos de segurança no Brasil: contribuições para uma educação antirracista. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, vol. 15, n. 38, 2018b, p. 8-31. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/2533>. Acesso em: 17 jan. 2021.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista; SOUZA, Gizele de. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. **Educar em Revista**, n. 47 jan./mar., 2013, p. 35-50. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602013000100004&script=sci_abstr a&tlng=pt. Acesso em: 16. abr. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, vol. 34, n. 69 maio/jun., 2018a, p. 123-150. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n69/0104-4060-er-34-69-123.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SILVA, Petronilha B. G. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista eletrônica de Educação**, vol. 9, n. 2, 2015, p. 161-187. Disponível em: <http://www.reeduc.ufscar.br/index.php/reeduc/article/view/1137>. Acesso em: 03 jul. 2020.

SILVA, Roberto; TOBIAS, Juliano da Silva. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. n. 65, 2016, p. 177-199. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0020-38742016000300177&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 03. dez. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, André Luiz Amâncio. **Literatura Afro-Brasileira**: Práticas Antirracistas no Ensino Fundamental. 2016. 194 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SOUZA, Edilson; REIS, Maria da Conceição; MENEZES, Vilde Gomes. Política de educação das relações étnicorraciais: especificidades e caminhos da legislação brasileira. **Revista Reflexão e ação**, vol. 21, 2013, p. 8-30. Disponível em: <http://https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article>. Acesso em: 19 out. 2020.

SOUZA, João Francisco. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TELES, Carolina de Paula. **Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil**: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. 2010. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VENZUITA, Simone. **Relações étnico-raciais**: orientações, leis e práticas nas instituições de educação infantil. 2013. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

VIANA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero na docência. **Cadernos Pagu**, vol. 17-18), 2002, p. 81-103. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/hQFDykQmWnPvj4TYTWYmKZb/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2021.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, n. 22, vol. 44, ago./dez. 2014, p. 203-220. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em 10 jan. 2022.

ZUBARAN, Maria Angélica; SILVA, Petronilha, Beatriz Gonçalves. Interloquções sobre estudos afro-brasileiros: pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. **Revista Currículo sem Fronteiras**, vol.12, n. 1, jan./abr., 2012, p. 130-140. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/zubaran-silva.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E PRÁTICA PEDAGÓGICA



ROTEIRO DE ENTREVISTA

Título: Professoras negras e docência: práticas de valorização do pertencimento étnico-racial no espaço escolar

Objetivos específicos da pesquisa:

Analisar como as práticas pedagógicas docente-discente contribuem para a percepção do pertencimento étnico-racial dos estudantes;

Identificar possíveis articulações entre a construção de práticas de valorização do pertencimento étnico-racial e o enfrentamento ao racismo;

Analisar práticas de valorização do pertencimento étnico-racial elaboradas pelas professoras que possibilitem a construção de uma autoimagem positiva das/os estudantes.

Eixo 1: Interesse pelo tema da valorização étnico-racial

1) Professora, durante nossa aproximação inicial você relatou participar de grupos de estudo e movimentos sociais voltados para as questões étnico-raciais. Por que esse interesse por esta temática. Poderia explicar?

Eixo 2: Conteúdos trabalhados

2) Poderíamos conversar sobre o seu trabalho em sala de aula? Gostaria de conhecer os temas ou assuntos da temática do pertencimento racial. que você trabalha com as crianças/estudantes. Em que você busca orientação de conteúdos para trabalhar?

Eixo 3: Situações em que trabalha a valorização étnico-racial

3) Esses temas estão no seu planejamento? Em forma de unidade, projeto ou atividade? Considera existir um momento melhor ou específico para tratar esses temas/assuntos em que trabalha a valorização étnico-racial com suas/seus estudantes?

Eixo 4: Atividades mais frequentes sobre a temática

4) Quais as atividades mais comuns de trabalho na sala de aula. As/os estudantes gostam mais de qual atividade? E materiais? O que utiliza com mais frequência em sala de aula para realizar as atividades sobre a temática racial, racial negra?

Eixo 5: Manifestações das/os estudantes e família sobre a valorização étnico-racial

5) Diante da sua experiência com escola e estudantes, como você vê esse trabalho que realiza? Identifica alguma repercussão/reação desse seu trabalho na escola e com estudantes e/ou seus familiares?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ONLINE DIRIGIDO ÀS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E PRÁTICA PEDAGÓGICA



QUESTIONÁRIO

Sou Daniele Maria Soares de Carvalho, estudante do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE-UFPE), e sob a orientação da Profa. Dra. Maria Eliete Santiago estou desenvolvendo uma investigação com o objetivo de compreender como as práticas pedagógicas das professoras contribuem para a percepção e valorização do pertencimento étnico-racial das/os estudantes. Gostaria de solicitar auxílio na participação da pesquisa, respondendo ao questionário. Asseguro a ética e o sigilo dos dados. Agradeço sua disponibilidade e colaboração.

Seção 1 – Identificação Pessoal

Nome

Gênero

Telefone

E-mail

Idade

Bairro/Cidade

Raça/Cor

Religião

Participação em grupo de pesquisa

Participação em movimentos sociais

Seção 2 – Condição Socioeducacional

Onde realizou seus estudos durante a Educação Básica?

Escolaridade

Qual seu curso de graduação?

Qual o ano de conclusão?

Onde cursa/cursou sua graduação? Especifique o nome da instituição.

Se cursa/cursou especialização, mestrado ou doutorado, cite a instituição, nome do curso e o ano de conclusão.

Seção 3 – Experiência profissional

Qual a sua categoria funcional?

Atua como docente?

Em qual/quais rede de ensino leciona nesse momento?

Há quantos anos leciona?

Em qual nível de ensino atualmente leciona?

Em qual ciclo/série leciona?

Seção 4 – Educação e relações étnico-raciais

Em qual momento ou situação da sua vida você se deu conta da sua identidade étnico-racial?

Você considera que sua identidade étnico-racial influencia na sua prática pedagógica? Explique.

Se participa de grupos de estudo e pesquisa ou movimentos sociais voltados a temática étnico-racial, considera que de alguma forma isso contribui para sua vida pessoal ou profissional? Em quê?

As aprendizagens construídas nos grupos de estudo e pesquisa ou movimentos sociais voltados a temática étnico-racial que participa possibilitam quais mudanças na sua prática pedagógica?

A instituição de ensino em que leciona desenvolve práticas pedagógicas que abordam a questão étnico-raciais?

Você considera importante discutir a questão étnico-raciais em sala de aula? Por quê?