



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

RAFAEL BEZERRA DA SILVA FARIAS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO, COM VISTAS
AO ANTIRRACISMO DE PROFESSORES(AS) INICIANTE E EXPERIENTES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA DAS REDES PÚBLICAS MUNICIPAIS DO INTERIOR
PERNAMBUCANO**

Caruaru-PE
2024

RAFAEL BEZERRA DA SILVA FARIAS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO, COM VISTAS
AO ANTIRRACISMO DE PROFESSORES(AS) INICIANTE E EXPERIENTES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA DAS REDES PÚBLICAS MUNICIPAIS DO INTERIOR
PERNAMBUCANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Joselma do Nascimento Franco

Caruaru-PE
2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Farias, Rafael Bezerra da Silva.

Práticas pedagógicas de enfrentamento ao racismo, com vistas ao antirracismo de professores(as) iniciantes e experientes da educação básica das redes públicas municipais do interior Pernambucano / Rafael Bezerra da Silva Farias. - Caruaru, 2024.

209 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2024.

Orientação: Maria Joselma do Nascimento Franco.

Inclui referências.

1. Racismo; 2. Enfrentamento ao racismo; 3. Práticas pedagógicas antirracistas; 4. Professores(as) da educação básica; 5. Professores(as) iniciantes e experientes. I. Franco, Maria Joselma do Nascimento. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

RAFAEL BEZERRA DA SILVA FARIAS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO, COM VISTAS
AO ANTIRRACISMO DE PROFESSORES(AS) INICIANTE E EXPERIENTES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA DAS REDES PÚBLICAS MUNICIPAIS DO INTERIOR
PERNAMBUCANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação

Aprovado em 18/12/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Joselma do Nascimento Franco (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Saulo Ferreira Feitosa (Examinador)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^ª. Dr^ª. Maria Fernanda dos Santos Alencar (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

GRITO DE ANGÚSTIA

(Poema dedicado a todos/todas os/as estudantes negros/negras que sofreram sofrem com o racismo e seus derivados via os mecanismos de dor)

eu conheço este grito
esse grito não é meu
mas eu conheço este grito
esse grito é teu

por mais que não seja
meu
por mais que seja
tua

é grito de angústia
também

(Fael Bezerra¹).

¹ Pseudônimo poético do pesquisador da presente produção

AGRADECIMENTOS

Agradecer em primeiro lugar a minha avó, Maria Luzinete (Detinha), uma mulher negra, que, na ausência do paterno e da materna, foi meu pai e minha mãe. Obrigado por sua existência! Choro porque a senhora não está entre nós.

Agradeço a Cícera Maria, pois só estou aqui por causa dela, mas também a Luzinete Lemos, que, ao me ver rascunhando um artigo, me pegou pela mão e me levou a Michele Guerreiro.

Agradeço, desta vez evocando todos os que cruzaram meu caminho, e, em nome da minha avó – mulher guerreira –, ao Coletivo A Literatura Também Tem Pele Preta, que tem se constituído um Mucambo, e também às integrantes Cícera Maria, Raquel Santana, Ranuza Melo e Joana Figueiredo.

Continuando o ensejo, em nome da minha avó, agradecer aos Movimentos Sociais, em especial aos Movimentos Negros Brasileiros, à Consulta Popular, ao Coletivo Amaro Matias – PPGEduc e outros que lutam por uma democracia real – evolução.

Agradeço às pessoas que auxiliaram na construção desta dissertação: Kassia Danielle, Maria Edjane, Maisa Farias, Wyne Nogueira e Letícia Oliveira e a Edson Tavares, que é um profissional de mão cheia.

Agradecer com amor e carinho a minha eterna companheira de pesquisa Maria Dayana, e, por meio dela, ao grupo de pesquisa do qual estou participando, sob orientação da Professora Dr^a Maria Joselma do Nascimento Franco, a quem também agradeço com amor e carinho, que auxiliou na construção deste pesquisador e da pesquisa. Obrigado pela paciência e amorosidade transformada em orientação antirracista; aprendi muito com a senhora, sou grato e feliz por tê-la como orientadora! Gostaria de escrever uma carta para situar o quanto sou grato à senhora.

Retomo o agradecimento, a partir da minha avó, para dizer muito obrigado à Prof^a. Dr^a Maria Fernanda dos Santos Alencar, por fazer parte da banca avaliadora, também ao Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão, Educação do Campo e Quilombola.

Aos(Às) professores(as), bem como à equipe administrativa e da limpeza do PPGEduc, mas sobretudo ao Prof. Dr. Saulo Ferreira Feitosa, por compor a banca e pelas contribuições neste trabalho. Também agradecer aos(às) professores(as) da pesquisa, que são atores e atrizes no ensino básico; por meio do apontamento de vocês, pudemos realizar este trabalho de buscar a superação do racismo – sou grato a cada um(a), muito obrigado!

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea-PPGEduC, linha 2 Docência e Ensino e Aprendizagem, toma como **objeto de estudo** as práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, numa perspectiva antirracista. **Problema de pesquisa:** quais as contribuições das práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes no enfrentamento do racismo, numa perspectiva antirracista, em escolas públicas do interior de Pernambuco? **Objetivo geral:** Analisar as contribuições das práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes no enfrentamento do racismo, numa perspectiva antirracista. Para fundamentar a pesquisa, foi discutido o racismo em Moura (1994b); Almeida (2021) e Moreira (2019); práticas pedagógicas antirracistas em Cavalleiro (2001, 2005); e Gomes e Jesus (2013); para conceituar professores(as) da educação básica, Freire (2004), Gatti (2010, 2012, 2019), Tardif e Nunez (2018) e Fernandes (2020); professores(as) iniciantes e experientes, Tardif (2002, 2013); Garcia (2010), Príncipe e André (2019), Gouveia (2020), Reali et al. (2008), Sousa (2015) e Souza et al. (2018). O caminho metodológico fundamenta-se na abordagem qualitativa, em André (1983, 2005) e Lüdke e André (2018). Foram eleitos como participantes 18 professores(as) de 11 escolas municipais de Caruaru-PE e Bonito-PE. Com relação aos procedimentos e instrumentos de produção de dados que respondem aos objetivos específicos, foi utilizada análise documental em Lüdke e André (2018) e Severino (2013); questionário por meio de Lakatos e Marconi (2003); grupo de discussão em Weller (2006); Meinerz (2011) e Gouveia (2020); além das rodas de diálogo numa perspectiva reflexiva, com base em Silva, M. B da, (2023); Freire (1980; 2004). Os dados foram tratados de acordo com a análise de prosa, segundo André (1983). Os resultados revelam que os “princípios orientadores das práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar”, estão na promoção e valorização dos(as) africanos(as) e do(a) afro-brasileiro(a), no fortalecimento dos mecanismos de acompanhamento às vítimas de racismo, o que contribui para feitura de práticas antirracistas em sala de aula. No que se refere aos “indícios de temáticas que emergem na escola e evidenciam possibilidades de enfrentamento do racismo”, foram identificados a consciência e os atos opostos ao racismo, formas de trabalhar o enfrentamento a esse antagonismo e o respeito à diferença. Quanto às “necessidades formativas de professores(as) iniciantes e experientes para construção de práticas pedagógicas antirracistas”, evidenciam-se as demandas de espaços formativos e a materialização de processos formativos, numa perspectiva antirracista, entre outras. Com relação a “subsidiar os(as) professores(as) iniciantes e experientes nas práticas pedagógicas do enfrentamento ao racismo, com vistas ao antirracismo”, foi tratado do reconhecimento das temáticas como racismo, enfrentamento ao racismo e antirracismo, e as violências produzidas pelo racismo. As contribuições dos(as) professores(as) no enfrentamento ao racismo se dão através das rodas de diálogo, na busca de valorizar e promover os artefatos culturais dos(as) afro-brasileiros(as) e africanos(as), a partir do trabalho com a boneca Abayomi, os provérbios africanos, as religiões de matrizes africanas, ainda que seja esporadicamente, quando se manifesta o racismo na escola.

Palavras-chave: Racismo. Enfrentamento ao racismo. Práticas pedagógicas antirracistas. Professores(as) da educação básica. Professores(as) iniciantes e experientes

ABSTRACT

This research, developed in the Postgraduate Program in Contemporary Education-PPGEduC, line 2 Teaching and Teaching and Learning, takes as its object of study the pedagogical practices of beginning and experienced teachers to combat racism, from an anti-racist perspective. Research problem: what are the contributions of the pedagogical practices of beginning and experienced teachers in confronting racism, from an anti-racist perspective, in public schools in the interior of Pernambuco? General objective: To analyze the contributions of the pedagogical practices of beginning and experienced teachers in confronting racism, from an anti-racist perspective. To support the research, racism was discussed in Moura (1994b); Almeida (2021) and Moreira (2019); anti-racist pedagogical practices in Cavalleiro (2001, 2005); and Gomes and Jesus (2013); to conceptualize basic education teachers, Freire (2004), Gatti (2010, 2012, 2019), Tardif and Nunez (2018) and Fernandes (2020); beginning and experienced teachers, Tardif (2002, 2013); Garcia (2010), Príncipe and André (2019), Gouveia (2020), Reali et al. (2008), Sousa (2015) and Souza et al. (2018). The methodological path is based on the qualitative approach, in André (1983, 2005) and Lüdke and André (2018). 18 teachers from 11 municipal schools in Caruaru-PE and Bonito-PE were chosen as participants. Regarding data production procedures and instruments that respond to specific objectives, document analysis was used in Lüdke and André (2018) and Severino (2013); questionnaire using Lakatos and Marconi (2003); discussion group in Weller (2006); Meinerz (2011) and Gouveia (2020); in addition to dialogue circles from a reflective perspective, based on Silva, M. B. da, (2023); Freire (1980; 2004). The data will be treated according to prose analysis, according to André (1983). The results reveal that the “guiding principles of anti-racist pedagogical practices in the school context” are in the promotion and appreciation of Africans and Afro-Brazilians, in strengthening mechanisms for monitoring victims of racism, which contributes to anti-racist practices in the classroom. With regard to “evidence of themes that emerge at school and highlight possibilities for confronting racism”, awareness and acts opposed to racism, ways of working towards confronting this antagonism and respect for difference were identified. Regarding the “training needs of beginning and experienced teachers to build anti-racist pedagogical practices”, the demands for training spaces and the materialization of training processes are evident, from an anti-racist perspective, among others. Regarding “supporting beginner and experienced teachers in pedagogical practices to confront racism, with a view to anti-racism”, the issue addressed the recognition of themes such as racism, confronting racism and anti-racism, and the violence produced by racism. The contributions of teachers in confronting racism occur through discussion groups, in the search to value and promote the cultural artifacts of Afro-Brazilians and Africans, based on work with the Abayomi doll, African proverbs, and religions of African origin, even if sporadically, when racism manifests itself in schools.

Keywords: Racism. Confronting racism. Anti-racist pedagogical practices. Basic education teachers. Beginner and experienced teachers

LISTA DE FIGURAS

FIGURA I: Mapa da extensão geográfica da República dos Palmares	120
FIGURA II: Percurso que caminharemos pela análise de prosa, 2023	144

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO I: Quantitativo de produções levantadas nos Contexto epistêmicos mencionados, com base no marco temporal previsto	70
---	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO I: COPENE, 2003-2022	38
QUADRO II: Títulos das reuniões de educação – COPENE, 2003-2022	39
QUADRO III: Produções do COPENE, 2003-2022	41
QUADRO IV: Produção identificadas no COPENE, na Sessões Temáticas 13 e 14, 2003-2022	42
QUADRO V: Títulos dos eventos da ANPEd, 2003 a 2021	44
QUADRO VI: Produções do GT-08 Formação de Professores, ANPEd, 2003–2023 .	46
QUADRO VII: Produções identificadas no GT-08 Formação de professores - ANPEd, 2003 – 2023	47
QUADRO VIII: Títulos do GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais - ANPEd, 2003-2023	49
QUADRO IX: Produções do GT-21 Educação e Relações Étnico-Raciais, ANPEd, 2003-2021	50
QUADRO X: Produção identificada no GT-21 Educação das Relações Étnico-Raciais - ANPEd, 2003-2023	51
QUADRO XI: Produções do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2003-2023	53
QUADRO XII: Produções identificadas no Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES, 2003-2023	55
QUADRO XIII: Produções do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEdu UFPE, 2003-2023	58
QUADRO XIV: Produções identificadas no Repositório Digital PPGEdu – UFPE, 2003-2023	60
QUADRO XV: Produções do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu -UFPE, 2003-2023	61
QUADRO XVI: Produções identificadas Repositório Digital – PPGEdu – UFPE, 2003-2023	62
QUADRO XVII: Produções do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc-UFPE, 2003-2023	63
QUADRO XVIII: Produções identificadas Repositório Digital – PPGEduc-UFPE, 2003-2023	64
Quadro XIX: Síntese do quantitativo de escolas e estudantes da Rede Pública Municipal de Educação de Caruaru-PE, 2023	121
Quadro XX: Identificação do lócus da pesquisa de Caruaru-PE	122
Quadro XXI: Síntese do quantitativo de escolas e estudantes da Rede Municipal de Educação de Bonito-PE, 2024	123
Quadro XXII: Identificação do lócus da pesquisa de Bonito-PE, 2024	123
QUADRO XXIII: Descrição dos(as) participantes por identidade fictícia, gênero, cor, formação, atuação, iniciante/experiente e escola/município, 2023	126
QUADRO XXIV: Descrição dos(as) participantes, identidade fictícia, formação, atuação, iniciante/experiente	127
Quadro XXV: Eixos do instrumento da análise documental, 2023	130
QUADRO XXVI: Roteiro do instrumental da análise documental, 2023	131

QUADRO XXVII: Roteiro do questionário, 2023	132
QUADRO XXVIII: Planejamento do grupo de discussão, 2023	134
QUADRO XXIX: Planejamento das rodas de diálogo numa perspectiva reflexiva e coletiva, 2023	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACACCIL	Academia Caruaruense de Cultura, Ciências e Letras
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
ASCES-UNITA	Associação Caruaruense de Ensino Superior
BT	Bonito
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPENE	Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as)
COVID-19	Coronavírus
CR	Caruaru
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Escolas Municipais
ETI	Escolas de Tempo Integral
FAFICA	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru
FAHE	Faculdade de Administração, Humanas e Exatas
FNB	Frente Negra Brasileira
GEPECQ	Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão, Educação do Campo e Quilombola
GPENAPE	Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MNB	Movimentos Negros Brasileiros
MNU	Movimento Negro Unificado
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PE	Pernambuco
PI	Piauí

PME	Plano Municipal de Educação de Caruaru
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEdu	Programas, Pós-Graduação em Educação
PPGEDUC	Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea
PPP	Projetos Político-Pedagógicos
PT	Partido dos Trabalhadores
SEDUC	Secretaria de Educação e Esportes do Município de Caruaru
SIEC	Sistema de Informações da Educação de Caruaru
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 MAPEAMENTO DAS PESQUISAS CORRELATAS: O QUE TECEM AS PRODUÇÕES SOBRE NOSSO OBJETO DE ESTUDO “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES(AS) INICIANTES E EXPERIENTES PARA O ENFRENTAMENTO AO RACISMO, COM VISTAS A UMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA”	34
2.1 Contexto epistêmico: COPENE	37
2.2 Contexto Epistêmico: ANPEd	44
2.2.1 Banco de dados do Grupo de Trabalho GT-08 Formação de Professores	45
2.2.2 Banco de dados do Grupo de Trabalho GT-21 Educação e Relações Étnico-Raciais	49
2.3 Contexto Epistêmico Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES	52
2.4 Contexto Epistêmico: Universidade Federal de Pernambuco; Programa de Pós- Graduação em Educação - UFPE/PPGEDU e Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea - UFPE/PPGEDUC	57
2.4.1 Banco de Dados: repositório digital do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGEduc, no gênero textual Tese	58
2.4.2 Banco de Dados: repositório digital do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEduc, no gênero textual Dissertação	60
2.4.3 Banco de dados: repositório digital do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea-PPGEDUC, no gênero textual Dissertação	63
2.5 Resultados e considerações em relações aos contextos epistêmicos trilhados nos vinte anos do marco histórico, Lei nº 10.639/03; as produções levantadas e as identificadas com aproximação ao objeto de estudo	69
3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS DE PROFESSORES(AS) INICIANTES E EXPERIENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O ENFRENTAMENTO DO RACISMO NO COTIDIANO ESCOLAR	72
3.1 Apresentação de nossas categorias teóricas	72
3.2 Contribuições das práticas pedagógicas antirracistas para o enfrentamento ao racismo no contexto escolar	73
3.2.1 Contribuição do Movimento Negro Brasileiro no âmbito da educação das relações étnico-raciais	74
3.2.2 Práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar para o enfrentamento ao racismo	79
3.2.3 Racismo não é bullying: enquanto um inferioriza o outro desumaniza	86
3.3 Percepções do racismo pelos(as) professores(as) iniciantes e experientes nas salas de aula	91
3.3.1 Educação, escola, racismo e educação antirracista	91
3.3.2 Professores(as) da educação básica	95
3.3.3 Professores(as) iniciantes e experientes	98
3.3.4 Concepções de racismo pelos(as) professores(as) iniciantes e experientes nas salas de aula	103
4 CAMINHO METODOLÓGICO	115

4.1 Escolha da abordagem de pesquisa	116
4.2 Contexto histórico do campo de pesquisa	118
4.3 Lócus de pesquisa	121
4.4 Critérios para eleger os(as) participantes	124
4.5 Contexto e caracterização dos(as) participantes	125
4.6 Procedimento e instrumento: produção, coleta e análise de dados	128
4.7 Procedimento de produção de dados e os instrumentos	128
4.8 Procedimento de tratamento dos dados: por uma outra alternativa de análise qualitativos; análise de prosa	144
5 O RACISMO NÃO É PARA NINGUÉM	148
5.1 Princípios orientadores das práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar: valorizar as culturas, sobretudo africana e afro-brasileira e suas diversidades, no combate ao racismo, preconceito e discriminação racial	149
5.2 Apresentação do Plano Municipal de Educação de Caruaru-PE 2015	154
5.3 Apresentação Currículo do Município de Caruaru: Orientações Curriculares para a Educação Básica Municipal, Educação Infantil e Educação Fundamental (2023)	155
5.4 Apresentação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP 2023) – Escolas Municipais Manoel Trajano de Arruda, Francisco Borges, Professor Amaro Matias Silva e Professor Leudo Valença	155
5.5 Apresentação dos Planejamentos dos(as) professores(as) iniciantes e experientes	157
5.6 Análise documental: Plano Municipal de Educação; Currículo da Rede Pública Municipal de Caruaru; Projetos Político Pedagógicos e Planejamentos dos(a) professores(as) iniciantes e experientes	158
5.7 Proposições pedagógicas de enfrentamento ao racismo com vista a perspectivas antirracistas na escola: necessidades formativas; educação afro-centrada; violência causada pelo racismo; relevância da formação continuada antirracista	168
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS	195
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	208

1 INTRODUÇÃO

Quando as alunas negras voltavam das escolas, estavam chorando. Dizendo que não queriam voltar à escola porque os brancos falavam que os negros eram fedidos (Jesus², 1986, p.38).

Iniciamos a produção com um relato da escritora Carolina Maria de Jesus, que narra como foi sua primeira aproximação com o racismo, ainda na escola, como este se dava por meio das atitudes racistas dos(as) colegas. A presente pesquisa tem como objeto de estudo³, “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”, nas redes públicas municipais de Caruaru-PE e Bonito-PE⁴.

Numa perspectiva de ressaltar a necessidade das práticas pedagógicas antirracistas no âmbito da educação, sendo uma das finalidades auxiliar o enfrentamento ao racismo

² Carolina Maria de Jesus nasceu em 1914 no município de Sacramento-MG, destacou-se pelo seu posicionamento denunciativo diante da extrema pobreza em que a população afro-brasileira estava inserida. Podemos evidenciar em Jesus sua intelectualidade em diversas obras, tanto literárias como em relatórios de memórias. Um dos seus livros mais conhecidos é **Quarto de Despejo: diário de uma favelada** (1961), que rendeu até hoje vários debates sobre a situação dos(as) negros(as) no Brasil, no pós-abolição. Além desse livro, podemos citar **Casa de alvenaria** (1961), **Provérbios** (1963) **Pedaços da Fome** (1963) **Diário de Bitita**, do qual o trecho citado como epígrafe faz parte. Lançou um álbum “**Quarto de Despejo: Carolina Maria de Jesus cantando suas composições**” (1961). Atualmente há vários estudos sobre suas obras, consideradas de cunho afro-brasileiro, bem como sua vida e a intelectualidade de uma mulher negra que residiu na Favela de Tietê, e também após sair dessa situação por meio da literatura – comprou uma casa de alvenaria e foi morar com seus(suas) filhos(as). Infelizmente, em 1977, a rosa do morro nos deixou, após resistir durante sua trajetória a diversas formas de violência, a partir do racismo, machismo e de classe (Jesus, 1986; Arruda et al., 2016).

³ Entendemos nosso objeto de estudo “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”, como sinônimo de nossa subjetividade, constituída de luta e resistência, de modo que somos Kilombo, consonante Nascimento (2018, p. 280), “nesse caso, recebe o significado de instituição em si: seriam kilombo os próprios indivíduos ao se incorporarem à sociedade Imbangala. O outro significado [...] território ou campo de guerra [...]. Outro [...] casa sagrada onde se processava o ritual de iniciação”. Portanto, escurecemos o foco de nossa pesquisa indicada, em razão de produzir desde o início da História do Brasil, resistência e luta contra o racismo dominante, ideológico e excludente (Silva, 1988; Moura, 1994b), e seus mecanismos, que operam cotidianamente na vida da população afro-brasileira. Segundo Nascimento (2018, p. 292), “[...] Quilombo passou a ser sinônimo de povo negro”; logo, nosso objeto de estudo, que conduz nossa subjetividade, é reconhecido nesse trabalho como Kilombo. Ademais, sinalizamos aos(as) nossos(as) leitores(as) que nosso objeto de estudo conforme entendemos e indicado acima repetira no decorrer da pesquisa, que para Lopes (2024), uso da repetição tem como natureza reforçar a intencionalidade de algo no texto. Assim, a repetição do nosso objeto é uma escolha de demarcação da nossa posição étnica-política- ideológica crítica numa perspectiva do não racismo, do enfrentamento ao racismo e do antirracismo.

⁴ A pesquisa em questão tinha como território inicial o município de Caruaru. Bonito emergiu no andamento da pesquisa, de maneira que justificamos a predominância do município de Caruaru em relação ao de Bonito em razão de que não pudemos tratar na mesma intensidade os dois municípios, devido ao fato de um vir sendo trabalhado desde o início da dissertação e o outro emergiu após a primeira categoria de análise.

(Cavalleiro, 2001), existem várias ferramentas pedagógicas que auxiliam os(as) professores(as) iniciantes e experientes, no desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos(as) seus(suas) estudantes, garantindo que brincadeiras, falas e atos de cunho racista, sejam combatidos ainda na sala de aula.

Os(As) professores(as) da educação básica necessitam compreender o que é **raça**, **etnia**, **racismo**, **preconceito** e **discriminação racial**, entre outras formas correlatas. Segundo Munanga (2003, p.6), a raça tem uma construção histórica, primeiro ela surge como forma de classificação de espécie e posteriormente ganha outra conotação, para categorizar/dividir os seres humanos entre raça superior, inferior e sub-raça, embora que “[...] o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação”. Para o autor, a criação da raça serviu como mecanismo de classificação e hierarquização dos povos entre superior e inferior.

De acordo com Munanga (2003, p.13), etnia “[...] é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território”. Assim, etnia tem como feitura um conjunto de indivíduos que partilham várias questões como cultura, história, cosmovisão, território, entre outras formas correlatas. Logo, há uma diferença conceitual e social entre raça e etnia: enquanto uma se alimenta do processo de superioridade e inferioridade, a outra foca na relação dos indivíduos ou membros que partilham a mesma trajetória ancestral-étnica.

Conforme Almeida (2021), o racismo é um mecanismo sistematizado de discriminação, que utiliza a raça como base; esse antagonismo se manifesta tanto das atitudes conscientes como inconscientes. As duas são atos racistas e machucam da mesma forma; a primeira é quando o(a) violador(a) tem consciência do que está fazendo, a segunda manifesta-se de uma forma que a pessoa que está cometendo não percebe a violência contra o(a) violado(a). Já o preconceito racial assume uma postura diferente da do racismo, sua centralidade parte do juízo baseado em estereótipos sobre os indivíduos de determinada etnia. Por sua vez, a discriminação racial é a forma de tratamento diferente para com pessoas que pertençam às etnias, como os negros, indígenas, judeus, muçulmanos, entre outros povos (Almeida, 2021).

Ao tomar consciência dessas categorias, os(as) professores(as) entenderam que o são e como agir em sala de aula contra atitudes racistas, preconceituosas e discriminatórias que têm como base a raça ou etnia de determinado grupo. É relevante destacar que o racismo é um instrumento que desumaniza, tira da vítima, sobretudo dos(as) afro-brasileiros(as), o direito

de ser humano. Isto se manifesta também nas brincadeiras de cunho racista, ou seja, quando um(a) ou vários(as) estudantes brancos(as) falam que os(as) estudantes negros(as) parecem com macacos, por trás desse discurso de comparação de um ser humano com um animal há desumanização (Brito e Nascimento, 2013; Moreira, 2019). O *animal* não tem Direito Humano a frequentar a escola, à saúde, entre outros necessários para viver no sistema social. Também não tem sua história e cultura ensinadas dentro da sala de aula, o que promoveria ações valorizativas, afirmativas e políticas repressivas contra o racismo (Jaccoud e Beghin, 2002).

Para Gomes (2013, p. 87), “o principal alvo da educação antirracista é a construção de uma sociedade mais digna e democrática para todos, que reconheça e respeite a diversidade”. As práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) nascem do entendimento de educar a população brasileira, para que possa florescer uma sociedade equânime, que não discrimine por causa da sua etnia ou cor.

É preciso que os(as) estudantes aprendam que o Brasil foi constituído não apenas por uma única etnia, a branca. Silva (2011, p. 13), afirma: “tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens é tratar de identidades, de conhecimento que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, relações de poder”. É nesse contexto que as práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) necessitam ser trabalhadas, estudadas, compreendidas por que estão em contextos de disputa do ser e do viver e nas relações de poder. Assim, que a escola possa desenvolver um papel fundamental para promover uma educação das relações étnico-raciais e extirpar o racismo desse espaço de feitura do conhecimento (Silva, 1992).

Há que se reconhecer que outras etnias contribuíram na construção da sociedade brasileira, como a Indígena e a Negra, que pouco desfrutaram da riqueza produzida durante esses 500 anos de exploração, e muitos dos seus descendentes hoje sobrevivem beirando a miséria e sendo exterminados cotidianamente.

As práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) iniciantes e experientes da educação básica são ferramentas pedagógicas de combate à exclusão da História e da cultura dessas etnias no espaço escolar, ou seja, torna-se ferramenta de auxílio no enfrentamento ao racismo nesse lócus de feitura do saber (Moura, 1994b; Cavalleiro 2001, 2005, 2012). Quando os(as) profissionais da educação inserem esses dispositivos em suas ações na sala de aula e na escola, não aceitam discriminações negativas, sejam diretas sejam indiretas (Almeida, 2021), e promovem a valorização, por meio de atitudes que considerem as contribuições dadas pelas etnias afro-brasileira, africana e indígenas na constituição do Brasil.

De acordo com Gomes (2005), os(as) professores(as) necessitam estar atentos(as)

e se posicionarem em situações nas quais aconteçam atitudes discriminatórias, seja no conteúdo dos livros de História, Literatura, seja em outros materiais que façam referência à população afro-brasileira.

Nessa direção, Gomes (2005, p. 52), atenta que “[...] não basta apenas falar. É importante saber como se fala, ter a compreensão do que se fala e mais: partir para a ação, para a construção de práticas e estratégias de superação do racismo e da desigualdade racial”. A posição dos(as) professores(as) iniciantes e experientes necessita ir além de sua fala dentro da sala de aula, pois não basta expressar, é fundamental saber explicar a temática, para que estudantes negros(as) e não negros(as) tenham uma compreensão plena da problemática abordada sobre o racismo e seus derivados, na sociedade brasileira (Cavalleiro, 2001).

As expressões racistas aparecem, às vezes, nos componentes curriculares de professores(as), sobretudo de História e Cultura, referentes ao Brasil e à África, que tecem sobre os períodos colonial, imperial e republicano. Nos dois primeiros períodos da História do Brasil, a população afro-brasileira é vista como escravizada e é bastante “comum”, que professores(as) iniciantes e experientes apenas tratem dos(as) negros(as) como se fossem só escravizados(as) ou objetivando a categoria de passivo, sem cultura, sem história.

Portanto, os(as) professores(as) iniciantes e experientes reforçam o etnicídio/epistemicídio, que é um fenômeno do racismo no cotidiano⁵ escolar, que afeta as etnias que não a branca. Esse mecanismo é uma forma de extermínio da História e Cultura dos povos aguerridos, sobretudo dos(as) negros(as), que não os(as) considera enquanto sujeitos de conhecimento positivo; assim, desvalorizam, negam ou ocultam as contribuições do Continente Africano e da diáspora, pela imposição do embranquecimento (Moura, 1988; Silva, 1992; Clastres, 2004; Carneiro e Fischman, 2005; Silva, 2011).

Os(As) professores(as) iniciantes e experientes podem trabalhar em sala de aula os povos que habitavam o continente hoje conhecido como África, como Imbangala, Mubumdo entre outros povos (Nascimento, 2018). Já no Brasil, esses profissionais podem elucidar o período colonial, evidenciando os quilombos, seus heróis e heroínas, como Zumbi dos Palmares (1655-1695) e Dandara (1654-1694), para além do que se apresenta nos livros didáticos. A

⁵ Certeau et al (1996, p. 31) afirma que “o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente”. É neste dia a dia que estudantes negros(as) são alvos de racismo, que se manifesta no cotidiano escolar. Pautamo-nos em Cavalleiro (2001, p.157): “cotidiano escolar que respeite, não apenas em discurso, mas também em prática, as diferenças raciais”. Portanto, é no cotidiano escolar que deve haver o respeito, a amorosidade e a compreensão de que naquele espaço há estudantes representantes de comunidades Quilombola, de Terreiro, de Periferia, entre outros territórios, e que em grande parte são afro-brasileiros(as).

História dos quilombos é uma das mais lindas do Brasil⁶, uma História que necessita emergir dentro da sala de aula. O quilombo é uma sociedade alternativa, com um sistema moderno de convivência social, política, religiosa e de luta (Silva, 1988; Nascimento, 2018; Moura, 2020).

Assim, há outros(as) negros(as) que podem ser evidenciados(as) no período colonial, como a piauiense Esperança Garcia (1751-?), que desde 2017 é considerada a primeira advogada brasileira, pelo Conselho Seccional da OAB/PI.

Já no século XIX, temos uma transição do período colonial (1500-1822), para o imperial (1822-1889), e podemos evidenciar outros(as) personagens negros(as), como o baiano Luiz Gama (1830-1882), advogado, militante, escritor e educador; bem como a maranhense Maria Firmina dos Reis (1822-1917), escritora, professora, militante e intelectual, fundadora da escola mista na província de Guimaraens-MA (1881-1882), considerada fundadora da literatura afro-brasileira (Farias e Nascimento, 2021; Alencar et al., 2021).

Segundo Moura (1988), no período imperial emergiram várias insurgências negras, tais como as insurreições baianas do século XIX, as fugas para os quilombos, os assassinatos de senhores de engenho, as reivindicações da confederação abolicionista, os caifases. Os(As) professores(as), no século XX, ao ensinarem sobre República Velha (1889-1930) e República Nova (1930-1945), podem evidenciar as organizações culturais negras, os Movimentos Negros Brasileiros, como a Frente Negra Brasileira de 1935 ou a Frente Negra Pernambucana de 1937, que tinha como militante o poeta e artista plástico Solano Trindade (1908-1974), patrono da luta antirracista em Pernambuco, consonante o texto da Lei nº 17.003/20 (Fátima Silva, 2009; Mello, 2009; Fernandes, F., 2017).

Podemos destacar outros(as) negros(as), como a sergipana Maria Beatriz Nascimento (1942-1995), professora de História, pesquisadora e escritora, referência nos estudos sobre quilombo (Nascimento, 2018); bem como o pernambucano Amaro Matias Silva (1922- 2002), autor de várias obras teóricas e literárias, que contribuiu também em instituições como a OAB, na subseção de Caruaru, ACACCIL, assim como no campo educacional e em outros órgãos no Estado de Pernambuco (Silva, 1922).

⁶Concebemos quilombo enquanto espaço de disputa, território de guerreiros(as), que desde sua feitura tem enfrentado inúmeras lutas por liberdade, equidade, justiça, direito Étnico. Assim, entendemos os quilombos **como uma das histórias mais linda do Brasil**, não devido à desigualdade, violência entre outras formas correlatas de criminalidade que os atingem até hoje, mas enquanto lócus de povos aguerridos, em consonância com Nascimento (2018, p. 292), “O quilombo passou a ser sinônimo de povo Negro, de comportamento do africano e de seus descendentes e esperança para uma melhor sociedade. Passou a ser sede interior e exterior de todas as formas de resistência cultural. [...] maior valorização da herança negra”. Logo, nossa compreensão de Quilombo é a beleza que há nele, a negritude que ainda hoje resiste(existe) a toda feitura do racismo e seus mecanismos de exclusão protagonizado pela burguesa (Moura, 1988, 1994b, Silva, 1992; 2001).

Há outros movimentos, organizações intelectuais negras que estiveram em evidência nesse período do século XX, com destaque para o Movimento Negro Unificado. Adentrando na contemporaneidade, resgatando esses processos de lutas que historicamente vêm sendo organizados pelos(as) negros(as) no Brasil, podemos inserir nos dias de hoje militantes como Inaldete Pinheiro, enfermeira, mestra em Serviço Social, escritora e militante negra, que, a partir dos meados dos anos 70 do século passado, fundou o Movimento Negro Pernambucano, o Fórum de Mulheres de Pernambuco (1980), o Centro Solano Trindade (1989) (Lopes, 2014).

É a partir do século XX que os Movimentos Negros Brasileiros iniciam as reivindicações no campo educacional. Após muitas lutas, é aprovada a Lei nº 10.639/03, cujo marco legal “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’[...]” (Brasil, 2003. p. 2).

Esse marco legal é conquista de muitos(as) negros(as) organizados(as) na frente de luta, como nos Movimentos Negros. De modo que, repercutiu também na luta educacional da população indígena, para inserir no ensino e aprendizagem sua História e Cultura, assim, em 2008, no Governo do Partido dos Trabalhadores, a Lei nº 10.639/03 sofre alteração para “incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’”, dispositivo legal de nº 11.645/08. Ao realizar um breve resgate histórico sobre a população afro-brasileira, pretendemos evidenciar como o silenciamento ideológico causa lacunas à formação dos(as) estudantes negros(as) e não negros(as), reforçando o epistemicídio.

Numa perspectiva de valorização da contribuição da população afro-brasileira, com base nas práticas pedagógicas antirracistas dos(as) professores(as) iniciantes e experientes, esses podem incluir na sala de aula ações de promoção, valorização e ajuda na repressão de ato racista em sala de aula, de forma direta e indireta, por meio dos marcos regulatórios, como a Lei nº 14.532/23, bem como o Estatuto da Igualdade Étnico-Racial de Pernambuco, Lei nº 18.202/23. Elucidamos, até o momento, a problematização do nosso objeto de estudo indicado. Assim, passaremos a versar sobre as relevâncias da presente pesquisa para o seu desenvolvimento.

A minha inquietação⁷ germina com o meu objeto de estudo, “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”. A minha **justificativa** é tecida a partir da relevância pessoal, por meio

⁷ Nesta parte da pesquisa, passaremos a utilizar a 1ª pessoa do singular, frisando o itinerário pessoal do pesquisador.

do meu lugar de ser e estar no mundo, ou seja, como homem negro, periférico, inserido no Agreste Central do Estado de Pernambuco, Brasil.

Mergulho na minha infância, adolescência e juventude, como pássaro Sankofa, de olho no passado mas no presente, observando o futuro. Ao relembrar as minhas vivências, desde a infância até a vida adulta, muitas questões vêm à tona, questões que atravessaram minha constituição pessoal, profissional, social e acadêmica.

Sou filho de pai cortador de cana, que trabalhou na Usina Catende, localizada na Microrregião Mata Meridional do Estado de Pernambuco. Analfabeto e proletário, negro de pele retinta, meu pai partiu cedo, devido ao racismo dominante e excludente, que o fez se viciar no alcoolismo (uma droga lícita), deixando a mim, minha mãe e irmãos sem o amparo paterno. Ser criança negra e pobre nos anos 1990 não é como hoje, que têm políticas públicas. Naquele tempo, o ECA estava sendo criado, mas se até o presente momento o Estatuto ainda não adentra na vida de muitas crianças negras periféricas, imagina na década de 1990, período no qual vivenciei na pele os racismos, dominantes e excludentes, recreativo, individual, estrutural, institucional (Moura, 1994b; Moreira, 2019; Almeida, 2021).

No início do século XXI, em 2001, aconteceu em Durban a Conferência Mundial contra o Racismo, entre outras formas correlatas de intolerância (Schwarcz, 2012); fazia oito anos que eu havia mudado com minha família para Caruaru, cidade do Agreste Central de Pernambuco, e quatro anos que meu pai havia falecido. É nesse período que entro na escola; poucas coisas rememoro dessa primeira parte escolar na minha vida, contudo muitas dessas memórias se referem à ida para escola, o espaço da sala de aula e o recreio.

A escola nunca foi um lugar confortável para mim, penso que para nenhuma criança negra, porque foi e continua sendo um espaço de ensino e aprendizagem que exclui a diferença e atua no silenciamento de nossas especificidades étnicas.

Enquanto população afro-brasileira, somos sobreviventes de um plano de etnicídio/epistemicídio, aplicado pelo racismo e seus derivados, que adentrou no espaço escolar e reproduziu/reproduz na sala de aula o modo operante do sistema. Fizeram/fazem manutenção dessa perspectiva táticas de apagamento da nossa História, silenciamento de nossa personalidade, além de propagação de estereótipos discriminatórios sobre a etnia Negra.

Uma das formas de resistência que encontrei, naquele momento, para não ir à escola, era fingir que estava doente. Em consonância com Nascimento (2018, p. 250-251), “eu muitas vezes inventava uma dor de barriga e fugia, sabe por quê? Porque tinha pouquíssimas crianças negras, igual a mim, na escola. E esse fenômeno acontece comigo até hoje”. É interessante que a criança finge que está dormindo, diz que está doente ou inventa que não tem aula para não ir

à escola, porém quando está de férias ou quando não está na escola, brinca de escolinha com seus colegas.

Essas táticas utilizadas para não ir à escola não tinham relação com meu gosto/desejo por estudar, mas vinculavam-se ao racismo que sofria diariamente no espaço escolar, e o não ir à escola, naquele tempo, era lócus de resistência que meu subconsciente produzia, de modo que me afastou da escola – essa frase é minha e não é poética, é de vivência, enquanto pessoa negra. Muitos dos meus sonhos foram prejudicados pelo racismo e seus mecanismos de dominação. Passei alguns anos fora da escola; ao retornar para a sala de aula, em 2007, cursei a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e, mais uma vez, desisti no primeiro ano do ensino médio.

Após dois anos fora da escola, em 2012, resolvi fazer o supletivo pago, mas foi em 2016 que ingressei na graduação de Licenciatura em História, na FAFICA; devido a problemas estruturais da instituição, o curso de História e outros foram passados para a ASCES-UNITA, onde me graduei, em 2019.

Durante o período da minha formação inicial, idealizei e fundei um coletivo em 2018, denominado “A literatura Também Tem Pele Preta”, que tem como mote o resgate de pessoas negras, que contribuíram para a formação da sociedade brasileira; o coletivo continua atuante, atualmente com cinco participantes, todas pessoas negras.

Ao refletir sobre o racismo vivenciado no espaço escolar, percebo o quanto essas experiências racistas, de alguma forma, contribuíram para hoje militar por meio das práticas pedagógicas antirracistas, bem como garantir que nenhum estudante negro tenha seus direitos violados por causa de professores(as) racistas.

No que se refere à relevância profissional, esta pesquisa justifica-se enquanto profissional da educação que sou, licenciado em História. Ainda na graduação, na FAFICA e posteriormente na ASCES-UNITA, ao ter contato com a disciplina História da África, e depois com a História do Brasil, germinou a inquietação sobre a História da população afro-brasileira.

Além disso, emergiram várias outras inquietações, que naquele momento não foram sanadas, apenas evidenciando que era/é relevante debruçar-me ainda mais sobre as práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) iniciantes e experientes da educação básica. A partir dessas inquietações, e ainda com graduação em curso, inseri-me em alguns grupos de pesquisa, que versavam/versam sobre essa temática, como o Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão, Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ), da Universidade Federal de Pernambuco-Centro Acadêmico do Agreste-UFPE/CAA, coordenado pela professora Doutora Fernanda Alencar.

Desde 2018, participo enquanto pesquisador e tenho cooperado em minicursos, como

“Maria Firmina dos Reis: a literatura também tem pele preta” (2019), em oficina como “Literatura Afro- brasileira na Educação do Campo: a importância de Maria Firmina dos Reis” (2021), entre outras formações relevantes para pensar a educação antirracista.

Ainda no GEPECQ, participei de alguns trabalhos acadêmicos, com orientação da coordenadora do grupo, publicando um resumo expandido, intitulado “Entre Senzalas e Quilombos, uma vida por liberdade: o conto *A escrava*, de Maria Firmina dos Reis” (2019). Também um artigo completo em periódico: “A literatura afro-brasileira como contribuição para uma educação antirracista: o conto *A Escrava*” (2021), neste com a participação da professora Dra. Cinthia Torres.

Na busca por aprofundamento, em 2020 me especializei em História e Cultura Afro-Brasileira, pela FAHE (2020), tendo como trabalho de conclusão de curso, a pesquisa “Maria Firmina dos Reis: vida e obra de uma subversiva negra no século XIX”.

Em 2021, submeti um pré-projeto de pesquisa, com objetivo de analisar as práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) negros(as) da educação básica da Rede Pública Municipal de Caruaru-PE. Nesta seleção no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGeduC-UFPE/CAA), fui aprovado para o Mestrado, o que me mobilizou a propor a presente pesquisa, que versa sobre as práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) iniciantes e experientes da educação básica da Rede Pública Municipal de Caruaru-PE.

Com o intuito de pensar a educação escolarizada e informal, não apenas no âmbito do ensino, busquei minha segunda graduação em pedagogia (2021), que contribuiu para o desenvolvimento do meu pensar pedagógico, finalizando em 2022, cujo trabalho de conclusão de curso defendido teve a temática “Educação Antirracista: balizando com as metas e estratégias do Plano Municipal de Educação Caruaru-PE, que se refere ao enfrentamento do racismo no cotidiano escolar”.

Em se tratando da relevância social do meu objeto de estudo “práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo com vistas a uma perspectiva antirracista”, este se justifica por trazer para o debate a necessidade do enfrentamento ao racismo na esfera educacional.

Para tanto, minha contribuição social está ancorada na partilha de conhecimentos, assim como endossa o enfrentamento ao racismo na sala de aula pelos(as) professores(as) iniciantes e experientes, contribuindo para que compreendam a necessidade de combater o racismo através de práticas pedagógicas antirracistas, que auxiliem no processo de uma educação que repudie o racismo e seus derivados.

O combate ao racismo se dá quando cooperamos socialmente na feitura de políticas

públicas que tecem ações afirmativas, valorizativas e políticas repressivas ao racismo (Jaccoud e Beghin, 2002). Os marcos históricos foram/são contribuições das reivindicações de pessoas negras, que se organizaram em Movimentos, como os Coletivos afro-brasileiros ou Movimento Negro Unificado (MNU). Estas políticas públicas têm como centralidade o respeito, a igualdade e a promoção de uma sociedade equânime, sem racismo e sem suas ferramentas de desumanização.

Por fim, esperamos que nossas práticas pedagógicas antirracistas possam ser insurgentes contra o racismo, também que possibilitem uma educação de aproximação e não de distanciamento dos(as) estudantes afro-brasileiros com ensino e aprendizagem escolarizada, numa perspectiva de relação entre os(as) professores(as) e os(as) estudantes negros(as), com amorosidade e cuidado, respeitando saberes constituídos bem antes da sala de aula por essa etnia (Freire, 1987).

Nossa pesquisa se insere no campo da educação das relações étnico-raciais, com base em nosso objeto de estudo – práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista –, que visa contribuir com a produção sobre as práticas pedagógicas de enfrentamento ao racismo, com vistas ao antirracismo para educação básica, sobretudo em Caruaru-PE e Bonito-PE.

Nosso trabalho busca contribuir com o campo educacional, sob a ótica da criticidade, trazendo para o cotidiano escolar o enfrentamento ao racismo, através das práticas pedagógicas antirracistas na sala de aula.

Almejamos nesta produção cooperar, via construção do conhecimento científico, com/nas práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes, como instrumento de combate ao racismo no cotidiano da sala de aula, que se manifesta nas brincadeiras, nos atos conscientes e não conscientes, entre outras formas de expressões racistas.

Constituímos a perspectiva de que os(as) professores(as) iniciantes e experientes são agentes para a promoção de uma educação das relações étnico-raciais, valorizando a contribuição da população afro-brasileira para História e Cultura da sociedade brasileira. Infelizmente, há um silenciamento da História e da Cultura da população Negra, ou quando pronunciada, aparece na perspectiva de algo exótico ou sob a visão do mito da democracia racial (Fernandes, F., 2017; Nascimento, 2018).

Parágrafos sínteses das relevâncias: pessoal, profissional, acadêmica e social da presente produção, no tocante à constituição da necessidade de desenvolvimento do trabalho que busca colaborar com a escola os(as) professores(as), academia e sociedade para eliminação do racismo e seus mecanismos correlatos de opressões sobre as etnias marginalizadas, sobretudo

a Negra.

No que se refere à relevância pessoal, enquanto homem afro-brasileiro e periférico, inserido no Agreste Central de Pernambuco, que teve/tem sua história de vida, atravessada pelo racismo em suas diversas manifestações⁵⁸, entendo que o exercício da reflexão e da compreensão para novas ações pode contribuir no fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas, tanto nas práticas escolares de professores(as) iniciantes e experientes, quanto na construção de mecanismos que possibilitem a garantia da efetivação de políticas públicas de combate às diversas formas que o racismo é materializado na sociedade brasileira. Historicamente, os impactos do racismo contribuíram para a permissividade de várias barbáries cometidas contra a população africana e posteriormente à população afro-brasileira, bem como ao povo indígena.

Nossa relevância profissional buscar cooperar para as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) iniciantes e experientes, dentro da sala de aula, ou seja, para a compreensão do racismo e seus atos maléficos, praticados no cotidiano escolar; e nos conteúdos dos componentes curriculares que apresentam a História e a Cultura da população afro-brasileira de forma exótica e romantizada, entre outras formas de estereótipos, revelados muitas vezes de forma sutil. Por isso, é necessário estarmos atentos as suas formas e assumir posição de combate pela eliminação do racismo.

Evidenciamos a nossa relevância acadêmica, justificando, a partir do objeto de estudo, numa perspectiva de poder contribuir com/para a academia, no campo educacional das relações étnico-raciais, especificamente nas práticas pedagógicas antirracistas, também com base nas formulações de políticas públicas que tenham como foco a eliminação do racismo na sociedade brasileira.

A relevância social germina do nosso objeto de estudo neste contexto, procura contribuir para uma reflexão sobre o posicionamento dos(as) professores(as) iniciantes e experientes, diante dos atos racistas, mobilizando para pensar a ampliação de políticas públicas que atendam às demandas que emergem nas práticas escolares, ou seja, de enfrentamento ao racismo e seus derivados, que circulam nos corredores, nos banheiros, na secretaria, nas salas de professores(as) e nas salas de aula, e que ainda não são vistos como atitudes racistas, preconceituosas e discriminatórias, mas apenas como brincadeiras de mau gosto ou no máximo *bullying*.

Que possamos buscar, por meio das práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) iniciantes e experientes, ajudá-los(as) no desenvolvimento de estratégias para eliminar desse

⁸ Estamos nos referindo aos racismos dominantes ideológico e excludente; estrutural; institucional; individual e recreativo, entre outras formas (Moura,1994b; Almeida, 2021; Moreira, 2019).

antagonismo (Silva, 1992), tanto na escola quanto na comunidade, bem como na sociedade brasileira.

Passamos a discutir nosso objeto de estudo “práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo com vistas a uma perspectiva antirracista”, com base nos marcos regulatórios que legislam sobre a promoção da educação das relações étnico-raciais, também a valorização da população afro-brasileira para a História e a Cultura do Brasil. Temos como **problema de pesquisa**: quais as contribuições das práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes no enfrentamento do racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista, em escolas públicas do interior de Pernambuco?

Temos como **pressuposto** o fato de que as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) iniciantes e experientes, da educação básica dos municípios de Caruaru-PE e Bonito-PE, não abordam o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista. Há uma fragilidade no ensino e aprendizagem das relações étnico-raciais, distanciando-se do marco legal, o dispositivo nº 10.639/03, que versa sobre História e Cultura da população afro-brasileira e africana, inclusa na LDB nº 9.394/96.

A contribuição para educação das relações étnico-raciais, no âmbito das práticas pedagógicas antirracistas dos(as) professores(as) iniciantes e experientes, na sala de aula, assume relevância no que concerne à ajuda do enfrentamento do racismo e seus derivados. Nesse contexto de luta contra o racismo na sala de aula, tomamos como **objetivo geral**: Analisar as contribuições das práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes no enfrentamento do racismo nas escolas da Rede Pública Municipal de Caruaru-PE e Bonito-PE.

Na necessidade de enfrentamento do racismo na sala de aula, as práticas pedagógicas antirracistas tornam-se ferramentas pertinentes na cooperação para combatê-lo, de modo que os **objetivos específicos** que nortearão nosso estudo são: I) Identificar princípios orientadores das práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar; II) Levantar indícios de temáticas que emergem na escola e evidenciam possibilidades de enfrentamento do racismo; III) Identificar as necessidades formativas de professores(as) iniciantes e experientes para construção de práticas pedagógicas antirracistas; IV) Subsidiar os(as) professores(as) iniciantes e experientes nas práticas pedagógicas do enfrentamento ao racismo com vistas ao antirracismo.

Compreendemos o racismo, a partir de Moura (1994b), enquanto instrumento de dominação ideológica e exclusão da população afro-brasileira, vista como subalterna. Segundo Moreira (2019, p. 149), “O racismo significou neste contexto um sistema de dominação e isso significa que atos racistas operam de acordo com uma lógica e com um propósito que

transcendem a motivação individual”, operando por meio de vários dispositivos com a centralidade de manter o sistema de privilégio na mão de uma única etnia, a branca.

De acordo com Almeida (2021), o racismo na contemporaneidade se apresenta como individual, institucional e estrutural, que, por meio das suas práticas racistas, tem causado genocídio da população afro-brasileira, no decorrer da História do Brasil, e assim assegurando o lugar de privilégio social, econômico e político aos membros da etnia dominadora, a branca.

Assumimos as práticas pedagógicas antirracistas por meio de Gomes e Jesus (2013), que desvelam o imaginário racista sobre a população afro-brasileira, constroem novas práticas no combate ao racismo no cotidiano escolar, bem como seus instrumentos de desumanização dos(as) estudantes afro-brasileiros(as), e têm como foco a eliminação deste mecanismo de opressão e dos seus derivados. Nesse sentido, aproxima brancos e negros, bem como adultos e crianças, em um processo que cuide para que as relações sejam de acolhimento, amorosidade, respeito e equidade no cotidiano escolar, no sistema educacional e conseqüentemente na sociedade (Cavalleiro, 2001, 2005).

No que concerne aos(as) professores(as) da educação básica, concebemos por meio do marco legal, Lei nº 9.394/96, que legisla sobre a Educação Nacional: “Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício [...] I – professores habilitados em nível médio ou superior para docência na educação infantil e nos ensinos fundamentais [...]”. Essa Lei considera professores(as) da educação básica, aqueles(as) que tenham formação na área, para exercer a função na escola e no interior da sala de aula, seja nos segmentos da educação infantil, ensino fundamental nos anos iniciais e finais, seja em nível médio, bem como nas diversas modalidades educacionais.

Para discutir o conceito de professores(as) iniciantes, tomamos, na acepção de Tardif (2002) o conceito de professores(as) iniciantes como aqueles profissionais que têm de um a sete anos de sala de aula. Já professores(as) experientes, segundo Reali et al. (2008), são os(as) profissionais de educação que têm uma consolidação de saberes, constituídos de experiência durante sua carreira profissional na sala de aula.

Os(As) professores(as) atuam em diferentes segmentos na educação, ou seja, estão no ensino fundamental, médio e superior (Gatti, 2010, 2012), têm constituído seus saberes no decorrer da história pessoal e profissional. Logo, contribuem no cotidiano escolar na formação dos(as) estudantes, ou seja, num processo de troca de experiência, para construção dos conhecimentos sociais e políticos (Freire, 2004; Tardif e Nunez, 2018).

Concebemos **práticas escolares** na perspectiva de Peres (2000), como elementos necessários ocorridos no interior da escola e da sala de aula, vivências que se manifestam no

dia a dia, na instituição de ensino, seja por meio de sensibilidades seja por disposições que se apresentam. Logo, essas cooperam para mudança na escola, bem como contribuem para o crescimento pessoal dos(as) estudantes e os sujeitos educativos daquele espaço de ensino e aprendizagem, quando as relações étnico-raciais são efetivas (Cavalleiro, 2001).

Compreendemos **cotidiano** na perspectiva de Certeau et al. (1996, p. 31), “[...] todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente”, aquilo que é produzido diariamente, ou seja, todo dia brota um novo. Há uma reprodução do racismo cotidianamente na escola, prejudicando o desenvolvimento dos(as) estudantes negros(as) no ensino e aprendizagem. Mas também existe uma alimentação no espaço escolar de eliminação desse antagonismo, por meio das práticas pedagógicas antirracistas e do enfrentamento ao racismo (Cavalleiro, 2001); portanto, galgamos um cotidiano sem racismo e seus mecanismos de violações.

Conforme André (2005), o cotidiano escolar leva em conta as dimensões, entre as relações de estudantes e professores(as), em que se constroem novos saberes; as convivências dia após dia, entre esses indivíduos, promove novos conhecimentos, que afetam a dinâmica da escola (Freire, 2004).

Nestes últimos anos, de 2020 a 2022, o Brasil e o mundo vivenciaram uma crise de saúde, provocada pelo coronavírus, que se espalhou pelo território brasileiro, causou inúmeras mortes e a educação também foi afetada; logo no primeiro semestre de 2020, enquanto o governo brasileiro, de forma lenta, buscava alternativas de diminuir a contaminação, o Ministro de Estado da Educação publicou, em 17 de março, a Portaria nº 343, cujas medidas alteraram o formato das aulas, passando de presenciais para remotas, modificando o cotidiano escolar dos(as) estudantes e dos sujeitos educativos que fazem parte da instituição de ensino e aprendizagem, a escola.

Segundo Lourenço e Reis (2022), o vírus foi mais intenso nas populações marginalizadas, sobretudo na etnia Negra e nas comunidades periféricas, deixando mais visíveis o racismo dominante ideológico e excludente (Moura, 1994a), e a desigualdade social que historicamente afeta os(as) afro-brasileiros(as). O coronavírus acarretou nos(as) estudantes que pertencem a essa etnia e classe social, uma acentuada disparidade educacional (Frazão et al., 2021).

Os municípios tiveram que criar estratégias para diminuir a evasão escolar; ainda em 2020, a Secretaria de Educação e Esportes do Município de Caruaru-PE⁹ lançou um programa

⁹ Ao pesquisar em Bonito-PE, como se tratou o ensino na pandemia do coronavírus (2020 – 2022), não identificamos qualquer dado referente a essa questão no site da Secretaria de Educação deste município.

intitulado “Aula em Casa”, através do qual possibilitavam aos(às) estudantes acessar as aulas através de diferentes redes sociais.

De acordo com Programa Aula em Casa (SIEC, 2020, p. 01),

Os principais meios de comunicação do Aula em Casa Caruaru são seu canal do YouTube, no qual ficam disponíveis as aulas e lives oferecidas para estudantes e professores; e a página do Instagram, onde há o compartilhamento das boas práticas e a veiculação de comunicados importantes para a Rede [...] Objetivos Gerais: Promover a recomposição e o fortalecimento da aprendizagem; Qualificar e ampliar o tempo pedagógico; Produção de materiais didáticos e de apoio para estudantes e professores (vídeos, roteiros de estudo, cadernos); Evidenciar as ações pedagógicas e projetos realizados nas Escolas; Informes e comunicação para a rede; Promover educação midiática/letramento digital para todos os atores da rede; Potencializar ações formativas.

O objetivo do programa “Aula em Casa” era possibilitar que os(as) estudantes da Rede Pública Municipal de Educação de Caruaru-PE, acessassem as aulas e fizessem reposições, *a priori* pelas redes sociais; no entanto, a barreira da desigualdade não permitia que esses(as) estudantes, acessassem, de forma contínua, as aulas. Segundo Santana e Sales (2020), eram poucos os(as) estudantes que tinham computador, notebook ou celular próprio, com internet de qualidade, para baixar os materiais pedagógicos, elaborados pelos(as) professores(as), como vídeos, roteiros de estudos e cadernos. Assim, para realizar as atividades disponibilizadas pelos(as) professores(as), tinham que ir à escola pegar as tarefas impressas (Lourenço e Reis, 2022).

Nosso campo de pesquisa sofreu com o impacto do Covid-19, que causou na educação básica do Brasil, principalmente em Caruaru-PE, inúmeras consequências na trajetória educacional dos(as) estudantes, em especial negros(as) e dos(as) professores(as) (Santana e Sales, 2020; Frazão et al, 2021; Lourenço e Reis, 2022). Considerando esse contexto, ainda que nosso trabalho tenha início em 2022, preocupa-nos a conjuntura educacional após a pandemia do coronavírus, em nosso lócus de pesquisa.

Levando em conta os aspectos indicados para o desenvolvimento da nossa pesquisa, passaremos a partir de então a apresentar os dados da população. Fizemos um levantamento dos habitantes com base no último censo realizado pelo IBGE, em 2022. Caruaru-PE apresentava o quantitativo 378.052 habitantes. Por sua vez, o município de Bonito-PE aparecia com 37.566 habitantes. Em relação aos grupos étnicos, Negro (pardo e preto) Branco, Amarelo e Indígena, não localizamos qualquer dado referente ao quantitativo de pessoas por grupo étnico (IBGE, 2022).

No entanto, de acordo com o censo realizado no ano de 2010, em relação à cor ou raça, há no município de Caruaru a seguinte formação: Branca, 157.034; Negra, 154.859, constituída por parda (143.216) mais a preta (11.643); Amarela, 2.448; e Indígena, 571. Ao passo que, no município de Bonito, constatou-se: Branca, 15.821; Negra, 21.533, sendo parda (20.716) e preta (817); Amarela, 130; e Indígena, 39; não quiseram se autodeclarar 82 pessoas, totalizando 37.566 habitantes. Em relação à etnia, o município de Caruaru apresenta uma predominância branca, diferente de Bonito que expressa um contingente maior da etnia negra. Tais dados referem-se aos(as) moradores(as) em domicílios particulares permanentes nesses dois territórios localizados no Agreste Central (Caruaru) e na Mata Sul (Bonito).

A discussão de pardo e preto serem pertencentes à etnia negra provém dos Movimentos Negros Brasileiros, que reivindicam a questão parda, colocando como negra; conforme Carneiro (2004), essas duas cores pertencem a uma única etnia, a negra.

A partir do levantamento do IBGE (2023), percebemos como o branqueamento conseguiu atuar no silenciamento da população negra. Segundo Moura (1988), no recenseamento realizado pelo IBGE em 1980, foram evidenciadas 136 cores no Brasil. Este quantitativo, que era de branco, negro, amarelo, roxo, ruivo, vermelho, entre outras que emergiram nesse período, foi construído ao longo da História do Brasil. Logo, podemos identificar uma negação da identidade Negra.

Buscamos no censo nacional realizado pelo IBGE em 2023, o quantitativo de pessoas que se autodeclararam negras no Brasil, foi expresso que 56,1% se reconhecem como pertencentes a esse grupo. De acordo com Santos (2002, p. 13), “Indicam que se justifica agregarmos pretos e pardos para formarmos, tecnicamente, o grupo racial negro [...] visto que a situação [...], bem distante ou desigual quando comparada com [...] grupo racial branco”. Há uma relação social e étnica entre essas cores referenciadas pelo IBGE (2010), ambas foram historicamente separadas pelo processo de branqueamento no Brasil, após o período da abolição da escravatura em 1888 (Moura, 1988).

Apresentamos até então o nosso objeto de estudo, a justificativa pautada nas relevâncias de ordem pessoal, profissional, acadêmica e social. Situamos a questão problema da pesquisa e apresentamos nossa hipótese. Evidenciamos nossos objetivos, geral e específicos, bem como, de forma breve, conceituamos racismo, a partir de Moura (1994b), Almeida (2021) e Moreira (2019); práticas pedagógicas antirracistas, com Jesus e Gomes (2013) e Cavalleiro (2001, 2005); professores(as) da educação básica, com Tabosa (2009) e Gatti (2010); professores(as) iniciantes e experientes, com Tardif (2002) e Reali et al (2008); práticas escolares, com Peres (2000) e Cavalleiro (2005); e cotidiano escolar com Certeau et al. (1996),

Cavalleiro (2001) e André (2005). Por fim, levantamos, por meio do censo do IBGE (2010), a população de Caruaru, com a autodefinição de cores e etnias, com o objetivo de situar o nosso campo de pesquisa, em que trabalhamos com objeto de estudo práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista.

2 MAPEAMENTO DAS PESQUISAS CORRELATAS: O QUE TECEM AS PRODUÇÕES SOBRE NOSSO OBJETO DE ESTUDO “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES(AS) INICIANTES E EXPERIENTES PARA O ENFRENTAMENTO AO RACISMO, COM VISTAS A UMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA”

“Canto dos Palmares

Eu canto aos Palmares sem inveja de
Virgílio de Homero
e de Camões
porque o meu canto é
o grito de uma raça
em plena luta pela liberdade! [...]

[...] Zumbi foi redimido”
(Trindade¹⁰, 2011, p. 137).

No tocante à luta pela liberdade, a valorização da cultura negra é expressa na literatura afro-brasileira, como apresenta Trindade (2011), em sua obra. Considerando os sentimentos mobilizados pelo poema, fortalecemos o desejo da realização de uma pesquisa relacionada às práticas pedagógicas antirracistas. Compreendemos que tais práticas necessitam ser tratadas de forma coesa e perene, no cotidiano das escolas, superando uma perspectiva de abordagem apenas em momentos pontuais, como a vivência da semana da Consciência Negra.

Nesta seção, buscamos por meio do mapeamento das pesquisas correlatas, selecionar as produções que se aproximam do nosso objeto de estudo “práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”, e nos possibilitam evidenciar novas ideias, direções, questionamentos que inicialmente não tínhamos pensado (André, 1983), levando-nos a considerar novos caminhos que possam emergir dessa investigação.

Dito isso, para realizar as pesquisas correlatas, elegemos como descritores: “Práticas pedagógicas no enfrentamento do racismo com professores(as) iniciantes e experientes” e “Práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) iniciantes e experientes”, que possibilitam investigar, nos contextos epistêmicos elencados mais abaixo, os trabalhos que

¹⁰ Solano Trindade nasceu em 24 de julho de 1908, no bairro de São José, no Recife-PE. Autor de vários livros de poemas afro-brasileiros, destacamos, para além do poema citado, “Tem Gente com Fome”, “Meu Canto de Guerra”, “Bolinha de Gude”, “Sou Negro”. Os poemas evidenciam a genialidade desse poeta negro, visto pelos críticos literários da época como criador de uma poesia negra. Foi idealizador do I Congresso Afro-brasileiro (1934), um dos fundadores do Teatro Popular Brasileiro (1950), entre outros movimentos. Em Pernambuco, Trindade é homenageado no texto da Lei nº 17.003/20, que legisla sobre a luta antirracista no Estado de Pernambuco (Mello, 2009; Trindade, 2011; Florestan Fernandes, 2017).

tenham aproximação com nosso objeto de estudo previsto.

De acordo com André (1983, p. 68), “a interação do pesquisador com o objeto pesquisado se torna algo único [...]. É preciso, pois, levar em conta [...] não só conhecimento lógico, intelectual, objetivo, mas também conhecimento pessoal, intuitivo, subjetivo, experiencial”. Assim, elementos destacados pela autora, tais como conhecimento pessoal, intuitivo e subjetivo, se colocam ao nosso interesse de valores e maneiras de ver o mundo e senti-lo, interpretar os dados com base em nossa realidade, vivência formativa, pessoal e profissional, que se constitui com base nas subjetividades (André, 1983; Freire, 2004).

Para análise do cenário das produções em torno do nosso objeto de estudo, buscamos mapear os trabalhos, tanto em contextos epistêmicos nacionais quanto regionais. Ao situar o objeto de estudo, buscamos aprofundar nosso conhecimento sobre o que já foi produzido, bem como identificar as ausências nas discussões, permitindo o aperfeiçoamento da proposta de pesquisa. Estabelecemos um recorte temporal de vinte anos para o mapeamento dos trabalhos, de acordo com descritores previstos.

Justificamos a constituição desse marco temporal ao considerar a aprovação do marco histórico que regulariza o ensino da educação das relações étnico-raciais, o instrumento legal nº 10.639/03. A referida Lei implementa a História e a Cultura Afro-Brasileira no âmbito de todo o currículo escolar, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Inquieta-nos saber como nosso objeto de estudo coloca-se nas pesquisas científicas, mediante a aprovação desse dispositivo legal, que legisla sobre a promoção da valorização da História e Cultura da população afro-brasileira. Ressaltamos que a demarcação do recorte temporal possibilita-nos investigar as produções científicas que emergiram após a aprovação desse marco histórico.

Numa dimensão nacional, elencamos três contextos epistêmicos de investigação: Os cadernos de resumos e anais do COPENE¹¹. As reuniões nacionais da ANPED e o Catálogo de Teses e Dissertações - Capes.

O primeiro contexto epistêmico, os cadernos de resumos do COPENE, realizado desde o ano de 2000, é um evento com o foco nos estudos sobre população afro-brasileira e africana, logo, torna-se um banco de dados relevante ao nosso objeto de estudo.

No segundo contexto epistêmico de investigação, a ANPED, elegemos para a análise

¹¹ Salientamos que ficaram de fora de nossa investigação as edições do COPENE Nacional nº I – 2000 e nº II - 2002, porque não estão dentro do nosso recorte temporal (2003 a 2023), bem como as edições regionais. Portanto, passamos a investigar a partir da edição de nº III – 2004.

investigativa os grupos detrabalhos: Formação de Professores (GT-08) e Educação e Relações Étnico-Raciais (GT- 21); em razão disso, nossa curiosidade epistemológica central nesses dois bancos de dados é saber como nosso objeto de estudo se apresenta nas produções investigadas.

Nosso terceiro contexto epistêmico é o Catálogo de Teses e Dissertações – Capes, que nos possibilitará uma análise das produções acadêmicas a nível nacional. Nosso objeto de estudo indicado, por meio do levantamento realizado por nossos descritores previstos, se apresenta nesse lócus de conhecimento, com aproximação ou distanciamento.

Pretendemos, assim, a partir desses três contextos epistêmicos, compreender como nosso objeto de estudo indicado se situa nesse lócus de produção acadêmica, nesses vinte anos de implementação do marco legal mencionado, na referente seção.

O quarto contexto epistêmico, este regional, é a Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, nos repositórios digitais de Teses e Dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação-PPGEdu, e de Pós-Graduação em Educação Contemporânea-PPGEduC. A relevância epistemológica desse contexto especificamente apresenta-se por a pesquisa ser desenvolvida nessa instituição, no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea-UFPE/PPGEduC; dessa forma, apresenta uma proximidade territorial com nossa produção, e assim buscamos evidenciar como nosso objeto de estudo se apresenta nesse banco de dados.

Para o tratamento e a análise das pesquisas que apresentam aproximações com nosso objeto de estudo mencionado, selecionadas a partir dos nossos descritores previstos, utilizaremos a análise de prosa (André, 1983), que nos oportuniza examinar os conteúdos dos trabalhos selecionados e nos leva a indagar sobre a relevância como uma possível aproximação com nosso objeto de estudo indicado.

No que se refere ao procedimento metodológico adotado, André (1983, p. 68) concebe: “Está implícito nesta regra geral que um critério para determinar a relevância de um item é a frequência com que esse ocorre”, com qual frequência emergem nossos descritores previstos, nas pesquisas, e qual relevância desses trabalhos para nosso objeto de estudo indicado.

A análise de prosa nos permite dividi-la em diferentes estágios de movimento investigativo. Em conformidade com André (1983), podemos separar da seguinte maneira: A) busca alternativa para interpretar os dados; B) o(a) pesquisado(a) pode selecionar apenas uma amostragem do material para ser examinado; C) os dados obtidos pelo pesquisador levam a uma série de perguntas, como: Qual mensagem quer passar? Está implícita ou não implícita qual ideia tem como centralidade deste trabalho? São múltiplos significados que esses dados podem gerar ao serem examinados via análise de prosa (André,1983).

Nosso primeiro movimento de investigação será selecionar os títulos encontrados nos

contextos epistêmicos indicados, que apresentam aos nossos descritores “Práticas pedagógicas no enfrentamento do racismo com professores(as) iniciantes e experientes” e “Práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) iniciantes e experientes”. O segundo momento será ler os resumos desses títulos que nossos descritores previstos levantaram, e, posteriormente, interpretar as informações dessas produções, considerando que partiremos por meio da análise de prosa (André, 1983) para tratar os dados que emergiram em nossa busca.

Nosso terceiro passo será tecer breves considerações sobre as produções identificadas em que existem aproximações ao nosso objeto de estudo. Os trabalhos encontrados e examinados, e que indicam aproximação com nosso objeto de estudo em questão, constituem *corpus* desse item da pesquisa correlata.

A fim de que possamos sistematizar os dados dos trabalhos de nossa movimentação investigativa, nos últimos vinte anos, do instrumento legal nº 10.639/03, elaboramos quatro proposições de quadros e um gráfico, apresentados das seguintes formas: 1) títulos dos eventos; 2) bancos de dados (esses dois estão presentes na COPENE e ANPEd); 3) levantamentos das pesquisas e aquelas encontradas pelos descritores; 4) as produções identificadas com aproximação do nosso objeto de estudo indicados, totalizando dezoito quadros. Também, exibimos um gráfico composto do quantitativo de produções levantadas nos contextos epistêmicos mencionados, com base no marco temporal previsto, e aqueles encontrados nos contextos epistêmicos investigados.

A seguir, passaremos investigar os contextos epistêmicos; objetivamos, por meio dos descritores, identificar as produções que tenha aproximação ao nosso objeto de estudo indicado.

2.1 Contexto epistêmico: COPENE

O nosso primeiro contexto epistêmico, o COPENE, acontece desde 2000, com a centralidade dos estudos sobre as relações étnico-raciais, principalmente acerca da população afro-brasileira. Identificamos que as edições dos eventos desse locus de pesquisa vêm acontecendo bianualmente, apenas as edições VIII (2014), IX (2017) e X (2018) aconteceram de forma irregular, ou seja, de 2014 a 2017 três anos, e as de 2017 e 2018, um ano, voltando ao formato bianualmente a partir de 2020. Esse contexto epistêmico é vinculado à Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN¹².

Inquietamo-nos epistemologicamente para saber como nossa pesquisa se apresenta

¹² A ABPN foi fundada no início do ano 2000, tem como centralidade o estudo sobre a população afro-brasileira, e seu objetivo é atuar no enfrentamento do racismo, da discriminação racial e do preconceito.

nesse campo de conhecimento afro-diaspórico. Salientamos que, nos cadernos de resumos, há várias sessões temáticas, como de 2004 a 2012, que apenas registram resumos simples; de 2014 a 2023, resumos simples e artigo completo. Diante disso, abordaremos apenas os campos referentes à educação das relações étnico-raciais.

Passaremos a investigar esse contexto epistêmico, com a centralidade de encontrar trabalhos que se aproximem do nosso objeto de estudo “práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”. Como tínhamos mencionado, usaremos como descritores: “Práticas pedagógicas no enfrentamento do racismo com professores(as) iniciantes e experientes” e “Práticas pedagógicas antirracista de professores(as) iniciantes e experientes”, para realizar a busca dos trabalhos.

Constituímos um panorama das temáticas dos eventos do COPENE, nos últimos vinte anos de realização, consonante ao texto da Lei nº 10.639/03, com base no recorte temporal, edições e títulos dos eventos.

QUADRO I: COPENE, 2003-2022

COPENE, 2003-2022		
ANOS	EDIÇÕES	TÍTULOS DOS EVENTOS
2004	III	Pesquisa social e ações afirmativas para afrodescendentes
2006	IV	O Brasil negro e suas africanidades: produção e transmissão de conhecimentos
2008	V	Pensamento negro e anti-racismo: diferenciações e percursos
2010	VI	Afro-diáspora, saberes pós-coloniais, poderes e movimentos sociais
2012	VII	Os desafios da luta antirracista do século XXI
2014	VIII	Ações afirmativas: cidadania e relações étnico-raciais
2017	IX	Novas fronteiras da intolerância racial: velhas práticas de discriminação e novos espaços – universo <i>web</i>
2018	X	(Re)existência intelectual negra e ancestral: 18 anos de enfrentamento
2020	XI	Negras escritoras - Interseccionalidades e Engenhosidades
2022	XII	Democracia, Poder e Antirracismos: avanço

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do levantamento do COPENE, 2003 a 2023.

Ao investigar esse lócus de produção acadêmica, resolvemos sistematizar as edições e títulos dos eventos ocorridos nesses últimos vinte anos. Evidenciamos que os títulos levantados têm relação com nosso objeto de estudo. Confirma-se o que já havíamos indicado, pois é um

campo de conhecimento que nos interessa, por tratar do nosso objeto de estudo, por produzir pesquisas relevantes na temática da educação das relações étnico-raciais.

Apresentamos as nomenclaturas das reuniões acontecidas entre os anos de 2003 a 2023, bem como o marco temporal e os títulos desse banco de dados, o que nos tencionou a examiná-los, com objetivo de identificar nas terminologias as alterações ocorridas sobre os instrumentos legais nº 10.639/03 e nº 11. 645/08.

QUADRO II: Títulos das reuniões de educação – COPENE, 2003-2022

TÍTULOS DAS REUNIÃO EM EDUCAÇÃO DA COPENE, 2003-2022	
ANOS – EDIÇÕES	TÍTULOS
2004 – III	Formação de Professores numa Perspectiva Pluricultural e Anti-discriminatória
2005 – IV	Educação, Gênero e Diversidade Étnico-Raciais
2008 – V	Relações Étnico-Raciais, Educação e Identidade
	Educação, Formação de Professores e Relações Étnico Raciais
	Questões Negras na Educação
2010 – VI	A Educação para as Relações Étnico-Raciais
	Educação para as Relações Étnico-Raciais
2012 -VII	Infância e Juventude Negra e Educação: Desafios e Possibilidades de Igualdade Racial no Brasil
	Educação e Africanidades: Trilhas, Desafios e Possibilidades
	Relações Étnico-Raciais nos Currículos da Educação Básica
	Políticas Públicas de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
2014-VIII	Relações Étnico-Raciais nos Currículos da Educação Básica
	Políticas Públicas, Educação e Africanidades
2017 – XI	Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica e Técnica (ERER) na Educação Básica e Técnica
	Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola no Brasil: Interfaces e Convergências, Dilemas e Desafios
	As Memórias Subterrâneas dos Afro-Brasileiros na Educação Brasileira
2018 – X	Educação para as Relações Étnico-Raciais
	Educação Básica e Experiências Emancipatórias na Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais
	Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica
	A Educação das Relações Étnico-Raciais e o Pensamento Educacional

	Africano e Afro-Brasileiro
	Educação para as Relações Étnico-Raciais: Realidade e Possibilidades na Educação Básica, Técnica e Ensino Superior
	Relações Raciais na Educação Básica: Pesquisas, Práticas e Construção de Saberes
2020 - XI	Pedagogia Decolonial, Antirracista, Antissexista e Antilgbtfóbica: Interculturalidades e Interseccionalidades no Contexto Educacional
	Práxis de uma Educação Antirracista
2022 - XII	A Importância da Extensão na Educação para as Relações Étnico-Raciais
	Educação das Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
	Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola: Interfaces e Convergências, Dilemas e Desafios
	Educação Quilombola e Indígena: Realidades, Práxis e Resistência
	Educação Quilombola, Educação Escolar Quilombola e Territorialidades no Contexto de Luta por Direitos
	Práticas de Resistência na Educação das Relações Étnico-Raciais durante e pós-covid/19
TOTAL: 29 títulos investigados	

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do levantamento do COPENE, 2022.

Na análise da produção de conhecimento do COPENE (2003-2023), foi constatado que as terminologias dos encontros passaram por seis alterações nesses vinte anos de pesquisa. Nas edições 2004, 2006 e 2008, era empregado o nome Grupo de Trabalho (GT); nas edições posteriores – 2010, 2014 e 2017 –, os(as) organizadores(as) utilizaram a expressão Eixo Temático; em 2012, Comunicações Coordenadoras; nas recentes edições de 2018, Sessões Temáticas; e em 2019, Simpósios Temáticos; voltando a ser Sessões Temáticas em 2022.

Ao analisar os títulos desses campos de produções do COPENE (2003 a 2023), observamos que, após a implementação do marco legal nº 10.639/03, que legisla sobre História e Cultura da população afro-brasileira, as nomenclaturas mencionadas nesse quadro passam a incluir, nas discussões realizadas a partir de 2010, “Educação **para** as Relações Étnico-raciais”. Entretanto, apenas em 2017 as relações étnico-raciais foram levadas ao centro das discussões sobre educação, com mudança na nomenclatura: “Educação **das** Relações Étnico-Raciais”, convertendo-se em 2020 para “Práxis de uma Educação Antirracista” e posteriormente, no ano de 2022, ampliou a temática para “Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola”.

Segundo Silva (2011), a Lei nº 10. 639/03 contribuiu/contribui no campo educacional brasileiro para emergir os conceitos aludidos, que dessem conta da realidade do ensino e aprendizagem, bem como do processo de formação dos(as) estudantes, com foco nos(as) afro-

brasileiros(as), considerando as subjetividades étnicas e territoriais desses(as), dentro da escola e na sala de aula, incluindo os saberes que vêm sendo construídos há séculos pela etnia Negra.

Este instrumento legal nº 10.639/03 cooperou/coopera para fazer emergir outras Leis e Diretrizes, como as Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (parecer CNE/CP nº 3/2004), com o objetivo de conscientizar, fortalecer e combater atos, atitudes, práticas, ações racistas, entre outros mecanismos de discriminações e preconceitos raciais no cotidiano escolar das instituições brasileiras (Cavalleiro, 2001; Silva, 2011; Gomes, 2013). Logo, podemos evidenciar que as temáticas versadas no COPENE têm um entrelaçamento com marco regulatório e emergiram por meio desse dispositivo legal.

Exibimos a seguir, o recorte temporal, número de produções, e aquelas levantadas pelos descritores previstos, em nossa movimentação investigativa, nesse contexto epistêmico.

QUADRO III: Produções do COPENE, 2003-2022

PRODUÇÕES DO COPENE, 2003-2022			
ANOS – Nº PRODUÇÕES		DESCRITORES	
		Práticas pedagógicas no enfrentamento do racismo com professores/as iniciantes e experientes	Práticas pedagógicas antirracistas de professores/as iniciantes e experientes
2004	17	0	0
2006	15	0	0
2008	75	0	0
2010	08	0	0
2012	84	0	0
2014	26	0	0
2017	61	0	0
2018	178	0	1
2020	23	0	0
2022	67	0	6
Totais:	554	0	7
TOTALIZANDO 561			

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do levantamento do COPENE, 2023.

De acordo com apontamento do Quadro III, identificamos 561 publicações nos anais do evento. Observamos que, no conjunto de eventos realizados nos últimos vinte anos, foram

totalizados 12 encontros.

Nos encontros X e XII, de 2018 e 2022, respectivamente, são identificadas produções que mais se aproximam do nosso objeto de estudo “práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”. Chamou a atenção o evento de 2018, por conceber o maior número de produções, apresentando 179 trabalhos.

Diante dos 561 trabalhos que levantamos, por meio dos nossos descritores, apenas 7 produções apresentam indícios de proximidade de nosso objeto de estudo: 6 resumos e um texto completo. Ao nos determos na sua análise, identificamos que, de fato, a aproximação ao nosso objeto de estudo se dá a partir de dois resumos e um texto. Enfim, passaremos a examinar, via análise de prosa (André, 1983), as aproximações e distanciamentos dos três em relação ao objeto de estudo.

Apresentamos as produções identificadas pelos descritores previstos, que há aproximação com nosso objeto de estudo “práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”. Mas também o marco temporal, títulos dos trabalhos, os gêneros textuais e autores/as.

QUADRO IV: Produção identificadas no COPENE, na Sessões Temáticas 13 e 14, 2003-2022

PRODUÇÃO IDENTIFICADAS NO COPENE, NA SESSÕES TEMÁTICAS 13 E 14, 2003-2022			
ANO	TÍTULOS DAS PRODUÇÕES	GÊNEROS TEXTUAIS	AUTORES/AS
2022	Contribuição do Movimento Negro e Demais Coletivos à Escola: Prática Pedagógica Antirracista no Agreste de Pernambuco	Resumo e Artigo	Rafael Bezerra da Silva Farias -UFPE/CAA; Maria Joselma do Nascimento Franco-UFPE/CAA
	Lei de 10.639/2003: as Práticas Pedagógicas Antirracistas na Escola Estadual Dórias Mendes Trindade no Município de Aquidauana-MS	Resumo	Luciane Toledo Monteiro - SEMED; Bartolina Ramalho Catanante - UEMS

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do levantamento da COPENE, 2023.

Nosso primeiro estudo é de autoria de Farias e Franco (2022, p. 1); esse trabalho trata da “Contribuição do Movimento Negro e Demais Coletivos à Escola: Prática Pedagógica Antirracista no Agreste de Pernambuco” e tem como o objetivo geral “Analisar as contribuições do Movimento Negro e demais coletivos à prática pedagógica antirracista na educação escolarizada” (Farias e Franco, 2022, p. 1). Os aportes teóricos utilizados para tratar o

Movimento Negro são a partir de Moura (1994a) e Gomes (2017), e a prática pedagógica antirracista na acepção de Silva (2011) e Cavalleiro (2001). Tem como caminho metodológico a pesquisa qualitativa a partir de Ludke e André (2018); a produção dos dados foi realizada por meio da entrevista semiestruturada, e, para tratar os dados, teceram pela análise de prosa (André, 1983; Sigalla e Placco, 2022).

Farias e Franco (2022) inferem que o Movimento Negro Caruaruense não tem uma articulação com a educação; por outro lado, a Secretaria de Educação e Esporte do município não demonstra interesse em articular com o Movimento para buscar um enfrentamento sistemático ao racismo. O poder público não dialoga com as bases representativas da sociedade civil: Movimento Negro, Fóruns, Conselhos, entre outros, havendo uma necessidade de se colocar como resistência, na perspectiva de uma defesa de uma educação antirracista e democrática, com a centralidade na emancipação e humanização dos povos.

Constatamos que o trabalho de Farias e Franco (2022) tem aproximação à nossa pesquisa, no que se refere às práticas pedagógicas antirracistas e há distância na medida em que não discute a questão dos(as) professores(as) iniciantes e experientes, assim como o enfrentamento do racismo.

Nosso segundo estudo é de autoria de Monteiro e Catanante (2022), intitulado “Lei de 10.639/2003: As Práticas Pedagógicas Antirracistas na Escola Estadual Dórias Mendes Trindade no Município de Aquidauana-MS”. Esse estudo teve, como objetivo geral, “analisar quais práticas pedagógicas nortearam as ações que priorizam o ensino sobre a História e a Cultura Afro-brasileira e Africana” (Monteiro e Catanante, 2022, p. 1).

O aporte teórico que fundamenta esse estudo pauta-se na perspectiva histórico-cultural. A abordagem metodológica é qualitativa; para produzir os dados, utilizaram a entrevista semiestruturada e análise documental. As autoras não fazem referência aos(às) teóricos(as) que fundamentam sua abordagem teórica e metodológica. A proposta da pesquisa é realizar um debate acerca das práticas pedagógicas antirracistas no ensino médio. Contudo, Monteiro e Catanante (2022) não apresentam resultados, razão por que inferimos que é uma pesquisa em andamento, porém, ao buscar nos anais dos artigos completos COPENE da edição XII, na seção temática em que o resumo está localizado, não encontramos o trabalho completo.

Evidenciamos na pesquisa de Monteiro e Catanante (2022) uma aproximação ao nosso trabalho, no que se refere às práticas pedagógicas antirracistas, no entanto há um afastamento em relação ao que buscamos, porque não trata de professores(as) iniciantes e experientes, assim como enfrentamento ao racismo.

Ao apresentar as pesquisas encontradas, neste contexto epistêmico do COPENE, entre

os anos de 2003 a 2023, identificamos uma timidez nas discussões relacionadas ao nosso objeto de estudo “práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”.

Evidenciamos que foram as pesquisas que se aproximam do descritor “práticas pedagógicas no enfrentamento ao racismo com professores(as) iniciantes e experientes”. No que se refere ao descritor “práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) iniciantes e experientes”, destacamos os dois resumos e o texto completo, evidenciando a necessidade de produção de conhecimento que evidencie o objeto de estudo em questão.

A seguir, trabalharemos com o contexto epistêmico ANPEd (2003-2021), para identificar aproximações e distanciamentos do nosso objeto de estudo.

2.2 Contexto Epistêmico: ANPEd

Neste segundo contexto epistêmico, ANPEd (2003-2021), buscamos, por meio das pesquisas correlatas, conforme já dito, investigar os trabalhos que tenham aproximação com nosso objeto de estudo “práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”. Empregamos os seguintes descritores: “Práticas pedagógicas no enfrentamento do racismo com professores(as) iniciantes e experientes” e “Práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) iniciantes e experientes”.

Sistematizamos as temáticas abarcadas nos eventos da ANPEd, via o marco temporal, números de reuniões e títulos dos eventos.

QUADRO V: Títulos dos eventos da ANPEd, 2003 a 2021

TÍTULOS DOS EVENTOS DA ANPEd, 2003 A 2021		
ANOS	REUNIÃO	TÍTULOS
2003	26	Novo Governo. Novas Políticas?
2004	27	Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?
2005	28	40 Anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil
2006	29	Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos
2007	30	ANPEd: 30 Anos de Pesquisa e Compromisso Social
2008	31	Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação
2010	32	Sociedade, Cultura e Educação: Novas Regulações?

2011	33	Educação no Brasil: O Balanço de uma Década
2012	34	Educação e Justiça Social
2013	35	Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI
2014	36	Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais
2015	37	PNE: Tensões e Perspectivas para a Educação Pública Brasileira
2017	38	Democracia em Risco: A Pesquisa e a Pós-Graduação em Contexto de Resistência
2018	39	Educação Pública e Pesquisa: Ataques, Lutas e Resistências
2021	40	"Educação como Prática de Liberdade": Carta da Amazônia para o Mundo!

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do levantamento dos títulos dos eventos da ANPEd 2003 a 2021.

Ao levantar os títulos dos eventos da ANPEd, passamos a analisar os títulos das 14 reuniões desenvolvidas (2003-2023). Nesses últimos vinte anos de aprovação do dispositivo legal nº 10.639/03, nenhum dos eventos indicou, nos referidos títulos, temática que explicita a necessidade de implementação do marco histórico dessa Lei na educação básica.

Logo, nas produções desse período, não há aproximação ao nosso objeto de estudo. Há necessidade de elucidar, em evento dessa amplitude, temáticas que indiquem a relevância da educação das relações étnico-raciais, para que possamos pensar em uma educação democrática e emancipadora de fato, no Brasil, em que os saberes das etnias, excluídas historicamente dos currículos escolares sejam colocados em evidência, de acordo com dispositivos legais referenciados nesta pesquisa.

Realizado o levantamento das temáticas tecidas no evento ANPEd, no marco temporal ora estabelecido, não foi acolhida qualquer temática que se aproxime do nosso objeto de estudo. Passaremos, nesse contexto epistêmico, a trabalhar com os GTs Formação de Professores (GT-8), bem como Educação e Relações Étnico-Raciais (GT-21); realizaremos uma consideração final sobre as produções identificadas por meio dos nossos descritores mencionados, e que se aproximam do nosso objeto de estudo.

2.2.1 Banco de dados do Grupo de Trabalho GT-08 Formação de Professores

Nosso primeiro banco de dados investigado, neste contexto epistêmico, é o GT-08 Formação de Professores; buscamos levantar as produções publicadas nos últimos vinte anos de realização, via os descritores “Práticas pedagógicas no enfrentamento do racismo com professores(as) iniciantes e experientes” e “Práticas pedagógicas antirracista de professores(as)

iniciantes e experientes”, com o intuito de identificar trabalhos que se aproximem do nosso objeto de estudo. Apresentamos as produções constituídas nesses últimos vinte anos, a partir do recorte temporal, números de reuniões e os trabalhos levantados pelos descritores, nas reuniões do GT-08 Formação de Professores, da ANPED.

QUADRO VI: Produções do GT-08 Formação de Professores, ANPED, 2003–2023

PRODUÇÕES DO GT-08 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ANPED, 2003-2023				
NÚMEROS			DESCRITORES¹³	
ANOS / REUNIÕES		PRODUÇÕES	Práticas pedagógicas no enfrentamento do racismo com professores(as) iniciantes e experientes	Práticas Pedagógicas antirracistas de professores(as) iniciantes e experientes
2003	26	12	0	0
2004	27	23	0	0
2005	28	25	0	0
2006	29	18	0	0
2007	30	33	0	0
2008	31	31	0	0
2009	32	20	0	0
2010	33	25	0	0
2011	34	21	1	
2012	35	21	0	0
2013	36	18	1	
2015	37	37	2	
2017	38	26	2	
2019	39	36	1	
2021	40	37	0	0
Totais		376	1	7
TOTALIZANDO 384				

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do levantamento dos trabalhos da ANPED, 2003-2023.

¹³ Ao realizar a movimentação investigativa nesse banco de dados da ANPED, identificamos sete trabalhos que respondem aos descritores indicados, no que concerne a professores(as) iniciantes, entre as reuniões 34, 36, 37, 38, 39; assim, resolvemos alterar o quadro para atender às produções encontradas que têm os dois descritores em comum.

Ao levantar, no banco de dados Formação de Professores (GT-8) da ANPEd, evidenciamos nas reuniões 26 a 40 (2003 a 2021), um total de 384 estudos. Porém, com base nos descritores previstos, identificamos 8 produções no que se refere a professores(as) iniciantes, de maneira que, ao refinar nossa análise sobre as pesquisas encontradas, apenas 3 trabalhos revelaram aproximação ao nosso objeto de estudo.

A seguir, as produções levantadas, a partir dos descritores referenciados, do mesmo modo o recorte temporal, títulos, gênero textual, e que existe uma aproximação ao nosso objeto de estudo.

QUADRO VII: Produções identificadas no GT-08 Formação de professores - ANPEd, 2003 - 2023

PRODUÇÕES IDENTIFICADAS NO GT-08 FORMAÇÃO DE PROFESSORES - ANPEd, 2003-2023			
ANOS	TÍTULOS DAS PRODUÇÕES	GÊNERO TEXTUAL	AUTORAS
2011	Professoras iniciantes bem-sucedidas: elementos de seu desenvolvimento profissional	Artigo	Silmara de Oliveira Gomes Papi – UEPG
2017	Licenciandas em pedagogia e professoras iniciantes: diálogo por meio de narrativas online	Artigo	Rosana Maria Martins – UFMT; Ana Paula Gestoso de Souza – UFSCar; Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira
2019	Os sentidos políticos atribuídos à função social da escola pelos professores iniciantes na carreira	Artigo	Deise Ramos da Rocha - Universidade Federal de Pelotas – UFP

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do levantamento do trabalho da ANPEd, 2023.

O nosso primeiro texto completo (Papi, 2011, p. 1) é intitulado “Professoras iniciantes bem-sucedidas: elementos de seu desenvolvimento profissional” e trata sobre o desenvolvimento profissional de professores(as) iniciantes, vistos(as) como bem-sucedidos(as) na sua atuação. Tem como objetivo geral “compreender por que, mesmo em início de carreira e com as possíveis dificuldades comuns a essa etapa, alguns professores são considerados bem-sucedidos?” (p. 1).

O fundamento teórico de Papi (2011) são autores(as) como García (1999), Castoriadis (1985), e Ludke e André (2005). A metodologia utilizada para desenvolver o trabalho é o estudo de caso qualitativo. Os procedimentos para produzir dados, grupo focal, a entrevista semiestruturada e a observação participante foram os instrumentos de coleta de dados, o quantitativo de participantes do estudo foram duas professoras iniciantes.

Papi (2011) conclui referenciando as insurgências das profissionais de educação, submetidas aos múltiplos condicionantes pelo sistema educacional capitalista, porém elas conseguem romper com a estrutura mencionada.

A pesquisa de Pipa (2011) indica uma aproximação do nosso objeto de estudo, via professoras iniciantes, no entanto distancia-se do que buscamos, porque não versa sobre os(as) professores(as) experientes, enfrentamento ao racismo nem práticas pedagógicas antirracistas.

O nosso segundo trabalho é de Martins et al. (2017, p. 1); o trabalho versa acerca de “Licenciandas em pedagogia e professoras iniciantes: diálogo por meio de narrativas online”. Essa pesquisa tem como objetivo geral “investigar que deslocamentos são identificados no diálogo sobre as narrativas? Quais as implicações para o desenvolvimento profissional das participantes?” (p. 1).

A pesquisa de Martins et al. (2017) tem como metodologia o diálogo colaborativo; os encontros foram *online*, com duração de seis meses, os(as) selecionados(as) para essa formação foram 74 participantes: 34 licenciandos em Pedagogia e 40 eram professores(as) iniciantes.

Inferem Martins et al. (2017), sobre o estudo realizado com os(as) participantes, estudantes e professores(as) iniciantes, que a formação alcançou novas reflexões acerca da temática, levantaram-se as experiências vividas individualmente; as autoras encontraram identidades em movimento, de forma que elas orientam para um *continuum* formação.

O trabalho de Martins et al. (2017) apresenta uma aproximação ao nosso por meio de professores iniciantes, contudo se distancia do nosso objeto de estudo porque não trata de professores(as) experientes, enfrentamento ao racismo nem práticas pedagógicas antirracistas.

O terceiro trabalho encontrado é de autoria de Rocha (2019, p. 1), tece sobre “Os sentidos políticos atribuídos à função social da escola pelos professores iniciantes na carreira”. Esse estudo tem como objetivo geral “entender os sentidos políticos atribuídos à função da escola por estes docentes” (p. 1).

Rocha (2019) utiliza em sua metodologia o procedimento entrevistas com professores(as). A autora alicerça sua pesquisa por meio dos estudos sobre sentidos e significados, tendo como base epistemológica Tradicional Humanista, Construtivista, Otimista, Reflexivo, Insurgente, Crítico e Interventivo.

Segundo Rocha (2019), a escola está cheia de múltiplos sentidos, porque, nessa instituição de ensino e aprendizagem, existe reforma, mudança e adaptação social, que refletem no cotidiano, influenciando na construção dos saberes dos(as) professores(as) iniciantes.

Ao nos debruçarmos sobre o trabalho de Rocha (2019), destacamos que se aproxima da nossa pesquisa, via professores(as) iniciantes, embora se distancie do que buscamos, pois a

autora não tem como intuito pesquisar professores(as) experientes, enfrentamento ao racismo nem práticas pedagógicas antirracistas.

No nosso próximo banco de dados, GT-21, buscamos, a partir dos descritores previstos, as produções que se aproximem do objeto de estudo indicado.

2.2.2 Banco de dados do Grupo de Trabalho GT-21 Educação e Relações Étnico-Raciais

O segundo banco de dados no qual realizamos investigação é o GT-21 Educação e Relações Étnico-Raciais, da ANPEd; levantamos os trabalhos produzidos, e aqueles via os descritores “Práticas pedagógicas no enfrentamento do racismo com professores(as) iniciantes e experientes” e “Práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) iniciantes e experientes”, que têm aproximação com nosso objeto de estudo “práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”.

Chamaram-nos a atenção as alterações realizadas nas terminologias, em algumas edições; passamos a examinar as nomenclaturas desse banco, e verificamos que as modificações ocorridas têm como base os instrumentos legais nº 10.639/03, e posteriormente nº 11.645/08, ambos marcos históricos no que refere às contribuições das populações Negra e Indígena, na constituição da sociedade brasileira.

QUADRO VIII: Títulos do GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais - ANPEd, 2003-2023

TÍTULOS DO GT 21 EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - ANPEd, 2003-2023		
ANOS	REUNIÕES	TÍTULOS DO GT – 21
2003 a 2011	26 a 34	Grupo de Estudos Afro-Brasileiros e Educação
2012 a 2022	35 a 40	Educação e Relações Étnico-Raciais

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos levantamentos das reuniões e títulos da ANPEd, 2003–2021.

Ao levantar e analisar as reuniões realizadas do GT-21, chamaram a atenção as alterações na terminologia desse lócus, porque percebemos que antes da aprovação da Lei nº 10.639/03 as reuniões do GT-21 eram intituladas “Relações Raciais/ Étnicas e Educação”. Logo após a implementação desse marco legal, passou a se chamar “Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Educação”. Em 2008, essa Lei passou por alteração, para incluir a História e a Cultura da população Indígena, dispositivo legal nº 11.645/08. Em 2012, o título do GT-21

passa por nova modificação, para “Educação e Relações Étnico-Raciais”, assim permanecendo até o momento.

Pressupomos que as modificações das terminologias das reuniões do GT-21 se ancoram nos marcos legais nº 10.639/03 e nº 11.645/08, além de ampliar o diálogo sobre a educação das relações étnico-raciais, incluindo outras etnias nas nomenclaturas dos encontros.

Apresentamos o levantamento das produções, no banco de dados GT-21 Educação e Relações Étnico-Raciais, a partir do marco temporal, quantitativos de trabalhos das reuniões, e aqueles que os descritores encontram, nos últimos vinte anos de produções.

QUADRO IX: Produções do GT-21 Educação e Relações Étnico-Raciais, ANPEd, 2003-2021

PRODUÇÕES DO GT-21 EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, ANPEd, 2003-2021				
NÚMEROS			DESCRITORES¹⁴	
ANOS / REUNIÕES		PRODUÇÕES	Práticas pedagógicas no enfrentamento do racismo com professores(as) iniciantes e experientes	Práticas Pedagógicas antirracistas de professores(as) iniciantes e experientes
2003	26	9	0	0
2004	27	9	0	0
2005	28	28	0	0
2006	29	11	0	0
2007	30	6	0	0
2008	31	14	0	0
2009	32	9	1	
2010	33	20	0	0
2011	34	7	0	0
2012	35	5	0	0
2013	36	18	0	0
2015	37	30	0	0
2017	38	25	0	0
2019	39	24	0	0
2021	40	48	0	0

¹⁴ Evidenciamos nesse banco de dados uma produção encontrada na reunião nº 32, que corresponde aos dois descritores mencionados, de modo que, para atender à pesquisa, alteramos o quadro IX.

Totais	263	0	1
TOTALIZANDO 264			

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do levantamento dos trabalhos, ANPED, 2023

A partir do levantamento realizado, conforme apresenta o quadro IX, referente ao GT-21 Educação e Relações Étnico-Raciais, nas reuniões entre 26 e 40, levantamos 264 pesquisas, destas apenas um estudo tem relação ao segundo descritor “Práticas Pedagógicas antirracistas de professores(as) iniciantes e experientes”. Também nos chamou a atenção a reunião número 40, de 2021, por conceber o maior quantitativo de trabalhos publicados, totalizando 48.

A seguir, o trabalho que emergiu, por meio do recorte temporal, título, gênero textual e autora, com base nos descritores previstos, que apresenta aproximação ao nosso objeto de estudo “práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”.

QUADRO X: Produção identificada no GT-21 Educação das Relações Étnico-Raciais - ANPEd, 2003-2023

PRODUÇÃO IDENTIFICADA NO GT-21 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - ANPEd, 2003-2023			
ANO	TÍTULO DAS PRODUÇÕES	GÊNERO TEXTUAL	AUTORA
2009	Práticas pedagógicas evidenciam micro-ações afirmativas cotidianas	Artigo	Regina de Fatima de Jesus – UERJ

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do levantamento do trabalho da ANPEd, 2023.

Ao analisar o trabalho de autoria de Jesus (2009, p. 1) intitulado “Práticas pedagógicas evidenciam micro-ações afirmativas cotidianas”, constatamos que a autora busca examinar como as micro-ações realizadas pelos(as) professores(as) possibilita a construção de práticas pedagógicas antirracistas, na escola do município de São Gonçalo-RJ.

O fundamento teórico utilizado ancora-se nos estudos clássicos e contemporâneos sobre cotidiano e educação das relações étnico-raciais, com Certeau (1996), Gomes (2003), Freire (1996) e Ramos (1995), entre outros(as) autores(as). Utiliza em sua abordagem metodológica a pesquisa qualitativa para levantar os dados, emprega o método da história oral a partir de entrevistas com os(as) professores(as).

Jesus (2009) infere que há uma ambiguidade entre o corpo docente da escola, porque existem professores(as) que não combatem atos racistas na sala de aula, no entanto há

professores(as) que construíram práticas pedagógicas antirracistas, para enfrentar as ações racistas, no cotidiano escolar e na sala de aula. A autora chama esses combates de micro-ações, que têm como centralidade conscientizar os(as) estudantes e promover sua identidade afro-brasileira, por meio das ações afirmativas desenvolvidas pelos(as) profissionais de educação.

Ao analisarmos a produção de Jesus (2009), constatamos uma aproximação, a partir das práticas pedagógicas antirracistas. No entanto, há um distanciamento do nosso objeto, na medida que não trabalha com os(as) professores(as) iniciantes e experientes e nem enfrentamento ao racismo.

Ao investigar nesse contexto epistêmico, os GTs 08 Formação de Professores, e 21 Educação e Relações Étnico-Raciais, da ANPEd, entre os anos de 2003 a 2023, identificamos como tímido esse lócus ao nosso objeto de estudo “práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”, já que foram identificados apenas quatro trabalhos com base em nossos descritores “Práticas pedagógicas no enfrentamento do racismo com professores(as) iniciantes e experientes” e “Práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) iniciantes e experientes”.

Ainda sobre os quatro trabalhos identificados, três deles foram localizadas no GT-8, pesquisas que tecem sobre professores(as) iniciantes; também encontramos uma produção no GT-21, que versa acerca de práticas pedagógicas antirracistas, entretanto nenhuma das produções localizadas trata sobre o enfrentamento ao racismo e professores(as) experientes. Considerando os trabalhos identificados, elucidamos que há uma necessidade de desenvolver nosso objeto de estudo em questão, nesse lócus de produção de conhecimento.

Passaremos, na seção a seguir, a trabalhar a partir dos nossos descritores previstos, o contexto epistêmico CAPES (2003–2023), com finalidade de localizar pesquisas que se aproximem do nosso objeto de estudo.

2.3 Contexto Epistêmico Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES

Nosso terceiro contexto epistêmico de referência nacional é o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, conforme referenciamos; debruçamo-nos sobre esse contexto epistêmico com o intuito de examinar as produções que tenham relações de aproximação com nosso objeto de estudo “práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”. Para levantar as pesquisas desse lócus de produção, usaremos os seguintes descritores: “Práticas pedagógicas no enfrentamento do racismo com professores(as) iniciantes e experientes” e “Práticas

pedagógicas antirracistas de professores(as) iniciantes e experientes”.

Para realizar nossa investigação nesse contexto epistêmico de produção de conhecimento, usamos a ferramenta de busca *booleanas*, operadores lógicos “*and, or, not*”, que, segundo Saks (2005, p. 17), “ao realizar-se uma busca booleana [...] recuperam-se todos aqueles documentos existentes no sistema que correspondem a qualquer um dos termos usados nesta busca [...] estabelecer prioridades [...]”. Esses termos de busca são empregados em plataforma de banco de dados como a Capes, assegurando aos(às) pesquisadores(as) os trabalhos que correspondem aos descritores construídos para serem empregados nos bancos de dados, facilitando a busca de estudos nesses lócus de produção científica que tenham aproximação ao objeto de estudo.

Apresentamos o quantitativo de produções, Catálogo de Teses e Dissertações - Capes, em conformidade com o marco temporal, número de produções, gêneros textuais, Dissertações e Teses, também os trabalhos encontrados com base nos descritores.

QUADRO XI: Produções do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2003-2023

PRODUÇÕES DO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES, 2003-2023				
ANOS	Nº DE PRODUÇÕES		DESCRITORES¹⁵	
	DISSERTAÇÕES	TESES	Práticas pedagógicas no enfrentamento do racismo com professores(as) iniciantes e experientes	Práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) iniciantes e experientes
2003	3	0	0	0
2004	3	1	0	0
2005	7	3	0	0
2006	5	2	0	0
2007	4	2	0	0
2008	6	2	0	0
2009	7	3	0	0
2010	7	4	0	0
2011	10	3	0	0
2012	12	2	0	0

¹⁵ Ao realizar a movimentação investigativa nesse banco de dados, identificamos um trabalho que responde aos descritores indicados, no que concerne a professores(as) iniciantes e experientes no ano de 2016; assim, resolvemos alterar o quadro para atender à produção encontrada.

2013	6	2	0	1 (Dissertação)
2014	7	8	0	0
2015	6	8	0	0
2016	11	4	1 (Tese)	
2017	8	7	0	0
2018	13	4	0	0
2019	3	8	0	0
2020	44	10	0	0
2021	24	10	0	1 (Dissertação)
2022	9	2	0	0
2023	0	0	0	0
Totais	206	84	1	2
PRODUÇÕES 293				

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do levantamento dos trabalhos da CAPES,2023.

Ao pesquisar no lócus de produção científica da Capes, nos últimos vinte anos, consonante ao marco legal nº 10.639/03, atentamos para um fluxo contínuo de trabalhos, a maioria de professores(as) iniciantes, mas com uma escassez de pesquisas sobre professores(as) experientes, ou que envolvessem os dois marcadores; todavia, as temáticas dessas produções referem-se às várias áreas do campo educacional – Biologia, Física, Matemática, assim como, Educação Infantil e outros segmentos e modalidades educacionais. Levantamos 192 Dissertações e 82 Teses na temática indicada. No que se refere aos descritores mencionados, foram localizadas 14 Dissertações e 5 Teses.

Elencamos ao todo 209 pesquisas no gênero textual Dissertação e 84 estudos no gênero textual Tese, totalizando 291. Na medida que fomos refinando nossa análise nesse contexto epistêmico, diante das produções encontradas com base em nossos descritores “Práticas pedagógicas no enfrentamento do racismo com professores(as) iniciantes e experientes” e “Práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) iniciantes e experientes”, identificamos três pesquisas, uma no gênero textual Tese e duas no gênero Dissertação, que têm aproximação ao nosso objeto de estudo indicado.

A seguir, nossa sistematização composta pelas produções identificadas, por anos, título, gênero textual e autoras, com base nos descritores indicados, que há aproximação ao nosso objeto de estudo.

QUADRO XII: Produções identificadas no Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES, 2003-2023

PRODUÇÕES IDENTIFICADAS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES - CAPES, 2003-2023			
ANOS	TÍTULOS DAS PRODUÇÕES	GÊNERO TEXTUAL	AUTORAS
2013	A construção identitária de uma professora negra: buscando pistas para construir práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar	Dissertação	Luciana Santiago de Silva - UEJ
2016	Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar	Tese	Daniela Cristina Barros de Souza Marcato - UNESP
2021	Pertencimento étnico racial e práticas pedagógicas antirracistas com crianças pequenas: narrativas de professoras negras de Educação Infantil	Dissertação	Roberta Dias de Sousa - UEJ

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do levantamento do banco de dados da CAPES – 2023.

O primeiro trabalho identificado é de autoria de Silva (2013, p. 1), intitulado “A construção identitária de uma professora negra: buscando pistas para construir práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar”. A pesquisa da autora tem como objetivo geral “refletir sobre meu processo de construção identitária e compreender melhor os limites e as possibilidades de minhas contribuições, como professora negra, para a construção da identidade etnicorracial de alunos(as) do primeiro segmento do Ensino Fundamental em uma escola pública do município de São Gonçalo” (p. 8). Para fundamentar a pesquisa Silva (2013) alicerça a discussão em Jesus (2004), Gomes (2006) e Cunha Jr (2010). A metodologia utilizada pela autora é fundamentada em história de vida, Souza (2007).

Silva (2013) infere que a pesquisa desenvolvida possibilitou refletir sobre a construção de sua identidade étnico-racial, também propiciou descobrir uma coletividade e construir práticas pedagógicas antirracistas, que podem ser conhecidas como micro ações afirmativas, de uma educação antirracista, na escola municipal de São Gonçalo-RJ.

Ao analisar o trabalho de autoria de Silva (2013), percebemos que existe uma aproximação via práticas pedagógicas antirracistas a nossa pesquisa, no entanto há distanciamentos porque o estudo não trata de professores(as) iniciantes e experientes(as), nem enfrentamento ao racismo.

O segundo estudo é de Marcato (2016, p. 1), intitulado “Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar”. O trabalho tem como

gênero textual Tese, o objetivo geral é “investigar os elementos das narrativas de Professoras Iniciantes e Professoras Experientes que poderiam apontar indicadores para os princípios de um acompanhamento da iniciação à docência considerando a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a diversidade” (p. 10).

A abordagem metodológica de Marcato (2016) é o estudo qualitativo; para coletar os dados, a autora utilizou o procedimento narrativas autobiográficas; as participantes da pesquisa foram sete professoras – três experientes e quatro iniciantes; os dados que emergiram foram analisados partir de eixos.

Marcato (2016) detectou o princípio de Programa de Iniciação à Docência como relevante instrumento de formação para os(as) estudantes, pois antes de iniciar na profissão conhecem a rotina da inclusão escolar e podem vivenciar as práticas educativas, antes de serem responsáveis por uma sala de aula, mas também participantes de programa ou política que fomenta as vivências desses, sem ser mais uma tarefa para os(as) professores(as) cumprirem, e que seja um trabalho colaborativa entre professor(a) da educação especial e outro(a) do(a) ensino comum, bem como que os(as) professores(as) experientes exerçam o papel de mentores(as) dos(as) novos(as) profissionais.

Ao analisar o trabalho de Marcato (2016), percebemos que há uma aproximação a nossa pesquisa por meio de professores iniciantes e experientes, assim como se afasta do que pretendemos pesquisar, porque a autora não investiga o enfrentamento ao racismo, nem as práticas pedagógicas antirracistas.

O nosso terceiro estudo é de Sousa (2021, p. 1), intitulado “Pertencimento étnico racial e práticas pedagógicas antirracistas com crianças pequenas: narrativas de professoras negras de Educação Infantil”. O trabalho tem como objetivo geral “trazer a reflexão sobre a autoidentificação etnicorracial de professoras negras e as possíveis relações entre essa identidade e práticas pedagógicas antirracistas nos espaços escolares que atuam, sendo essas, turmas de Educação Infantil no município de Itaboraí” (p. 10).

Sousa (2021) utilizou, nos encontros realizados, as conversas como metodologia; a autora denomina investigação formação. O aporte teórico foi um diálogo franco e aberto sobre as vivências e as práticas das professoras que participaram dos encontros, o trabalho investigativo, os processos de vida e formação das participantes.

Segundo Sousa (2021), os diálogos com as professoras negras oportunizaram o reconhecimento, entrelaçando a autoidentidade étnico-racial e práticas pedagógicas no dia a dia da escola, com o compromisso de uma educação antirracista. Apesar de não serem cotidianamente, estão presentes nas práticas dessas profissionais de educação, por meio das

experiências que o racismo e o preconceito atravessavam as trajetórias dessas mulheres professoras negras.

Ao examinar a pesquisa de Sousa (2021), verificamos que há uma aproximação do nosso trabalho, no que se refere às práticas pedagógicas antirracistas. Entretanto, existe um distanciamento do trabalho da autora em relação ao nosso, pois não investiga enfrentamento do racismo nem professores(as) iniciantes e experientes.

Ao analisar o banco de dados da Capes, notamos que as produções que evidenciamos nos gêneros textuais Tese e Dissertação apresentaram-se de forma tímida em relação ao nosso objeto de estudo. No entanto, aos nossos dois descritores empregados nesse contexto epistêmico, encontramos uma Tese de autoria de Marcatto (2016), sobre professores(as) iniciantes experientes, que transita entre os dois descritores referentes aos profissionais de educação.

Todavia, com relação ao primeiro descritor “Práticas pedagógicas no enfrentamento do racismo com professores(as) iniciantes e experientes”, identificamos a inexistência de trabalho referente ao enfrentamento do racismo. No segundo descritor, “Práticas Pedagógicas antirracistas de professores(as) iniciantes e experientes”, encontramos dois trabalhos no gênero textual Dissertação, de Silva (2013) e Sousa (2021). Portanto, esse contexto epistêmico de produção científica demonstra necessidade de desenvolver nosso objeto de estudo.

Passaremos, na seção a seguir, a trabalhar a partir dos nossos descritores com o contexto epistêmico UFPE/PPGEDu/PPEGEDuC (2003-2023), objetivando encontrar pesquisas que se aproximem do nosso objeto de estudo.

2.4 Contexto Epistêmico: Universidade Federal de Pernambuco; Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPE/PPGEDU e Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea - UFPE/PPGEDUC

A Universidade Federal de Pernambuco é nosso último contexto epistêmico, que elegemos para realizar nossa pesquisa correlata. Objetivamos levantar as produções de conhecimento desse lócus, com a finalidade de buscar os trabalhos que têm aproximação com nosso objeto de estudo “práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”. Para realizar essa movimentação investigativa, iremos empregar os seguintes descritores: “Práticas pedagógicas no enfrentamento do racismo com professores(as) iniciantes e experientes” e “Práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) iniciantes e experientes”.

Os bancos de dados que elegemos para desempenhar a investigação são os repositórios

digitais de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFPE/PPGEdu (2003-2023), e do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea-UFPE/PPGEduC (2003-2023).

No Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEdu, constatamos que os primeiros trabalhos no gênero textual Tese foram inseridos no repositório em 2006, portanto buscamos a partir do período indicado. No entanto, referente ao gênero textual Dissertação, desde 2003 há pesquisas depositadas.

De conformidade com o marco temporal Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea-PPGEduC, efetuamos nossa busca desde a primeira produção, em 2013, que apresenta trabalhos depositados. Seguimos para próximo banco de dados do contexto epistêmico indicado para realizar a investigação.

2.4.1 Banco de Dados: repositório digital do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEdu, no gênero textual Tese

No nosso primeiro banco de dados, o repositório digital do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEdu, no gênero textual Tese, fizemos o levantamento, nos últimos vinte anos de produções, a partir dos descritores “Práticas pedagógicas no enfrentamento do racismo com professores(as) iniciantes e experientes” e “Práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) iniciantes e experientes”, das Teses que trouxessem aproximação ao nosso objeto de estudo “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”.

Além disso, apresentamos o levantamento de produções de Tese, marco temporal do banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação, e aquelas que emergiram com base nos descritores, nos últimos vinte anos.

QUADRO XIII: Produções do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEdu UFPE, 2003-2023

PRODUÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGEdu UFPE, 2003-2023			
Nº DE PRODUÇÕES		DESCRITORES	
ANOS	TESE	Práticas pedagógicas no enfrentamento do racismo com professores(as) iniciantes e experientes	Práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) iniciantes e experientes
2003	X	0	0
2004	X	0	0

2005	X	0	0
2006	6	0	0
2007	16	0	0
2008	11	0	0
2009	17	0	0
2010	17	0	0
2011	16	0	0
2012	20	0	0
2013	7	0	0
2014	16	0	0
2015	20	0	0
2016	27	0	0
2017	28	0	0
2018	23	0	0
2019	32	0	0
2020	23	0	0
2021	12	0	0
2022	27	1	0
2023	8	0	0
Totais	332	1	0
TOTALIZANDO 333			

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do levantamento das teses UFPE/PPGEdu, 2023.

Por meio do levantamento realizado nesse banco de produção científica, com base nos nossos descritores indicados, levantamos o quantitativo 333 Teses, mas apenas identificamos uma em que há aproximação ao nosso objeto de estudo. Apresentamos a produção encontrada, a partir do recorte temporal, título, gênero textual Tese, com base nos descritores previstos, que há uma aproximação ao nosso objeto de estudo

A seguir, a produção identificada a partir do recorte temporal, títulos, gênero textual dissertativo, com nossos descritores indicados, em que existe aproximação ao nosso objeto de estudo.

QUADRO XIV: Produções identificadas no Repositório Digital PPGEdu – UFPE, 2003-2023

PRODUÇÕES IDENTIFICADAS NO REPOSITÓRIO DIGITAL PPGEdu – UFPE, 2003-2023			
ANO	TÍTULO DA PRODUÇÃO	GÊNERO TEXTUAL	AUTORA
2022	As marcas da memória hegemônica e vivida na prática docente de professoras negras do território campesino	Tese	Camila Ferreira da Silva

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do levantamento das teses UFPE/PPGEdu, 2023.

O trabalho encontrado neste banco de dados é de autoria de Silva (2022, p.1), intitulado "As marcas da memória hegemônica e vivida na prática docente de professoras negras do território campesino". Essa pesquisa tem como objetivo geral "Compreender as marcas da Memória Hegemônica e da Memória Vivida na construção identitária de Professoras Negras e sua influência em Práticas Docentes Antirracistas em escolas situadas no Território Campesino" (p. 11).

O aporte teórico-metodológico de Silva (2022) é o Feminismo Negro Latino-Americano e os estudos Pós-coloniais. O lócus de estudo da autora é no município de Caruaru-PE. Participaram da pesquisa quatro Professoras Negras; para analisar os dados que emergiram foi utilizada análise de conteúdo, via análise temática.

O estudo de Silva (2022) aponta que, a partir do caminho percorrido com suas colaboradoras de pesquisa, existe uma desobediência enraizada na memória vivida, que tem gradualmente causado rachaduras e feito florescer marcas da memória vivida na direção à ancestralidade dessas Professoras Negras.

Ao examinar o estudo de Silva (2022), identificamos uma aproximação com nossa pesquisa via as práticas pedagógicas antirracista e enfrentamento do racismo, todavia existe um afastamento do que propomos, porque a autora em seu trabalho não evidencia professores(as) iniciantes e experientes.

Seguimos para próximo banco de dados do contexto epistêmico indicado para realizar a investigação.

2.4.2 Banco de Dados: repositório digital do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEdu, no gênero textual Dissertação

Nosso segundo banco de dados é o repositório digital do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEdu, no gênero textual Dissertação, em que buscamos levantar as pesquisas nos últimos vinte anos de aprovação do texto da Lei nº 10.639/03, via os descritores "Práticas

pedagógicas no enfrentamento do racismo com professores(as) iniciantes e experientes” e “Práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) iniciantes e experientes”, bem como aquelas que têm aproximação ao nosso objeto de estudo “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”.

Apresentamos o levantamento de produções referente ao banco de dados Programa de Pós-Graduação em Educação, por recorte temporal, e as pesquisas que correspondem aos nossos descritores.

QUADRO XV: Produções do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc - UFPE, 2003-2023

PRODUÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEduc - UFPE, 2003-2023			
Nº DE PRODUÇÕES		DESCRITORES	
ANOS	DISSERTAÇÕES	Práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) iniciantes e experientes	Práticas pedagógicas no enfrentamento do racismo com professores(as) iniciantes e experientes
2003	34	0	0
2004	26	0	0
2005	35	0	0
2006	43	0	0
2007	44	0	0
2008	48	0	0
2009	68	0	1
2010	63	0	0
2011	63	0	0
2012	47	0	0
2013	63	0	0
2014	48	0	0
2015	68	0	0
2016	72	0	0
2017	77	0	0
2018	51	0	0
2019	67	0	1
2020	53	0	0

2021	44	0	0
2022	62	0	0
2023	8	0	0
Totais	778	0	2
TOTALIZANDO 780			

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do levantamento de dissertação - UFPE/PPGEdu, 2023.

Ao investigar, no banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação, levantamos 780 trabalhos, entretanto identificamos apenas duas dissertações com base em nossos descritores; à proporção que analisamos esses dois trabalhos, somente um aproxima-se do nosso objeto de estudo indicado.

A seguir, sistematizamos a produção encontrada, por ano, título e gênero textual - Dissertação, com base nos descritores previstos, em que há uma aproximação ao nosso objeto de estudo.

QUADRO XVI: Produções identificadas Repositório Digital – PPGEdu – UFPE, 2003-2023

PRODUÇÕES IDENTIFICADAS REPOSITÓRIO DIGITAL – PPGEdu – UFPE, 2003-2023			
ANO	TÍTULO DA PRODUÇÃO	GÊNERO TEXTUAL	AUTORA
2009	Professoras negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar	Dissertação	Claudilene Maria da Silva

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do levantamento das dissertações - UFPE/PPGEdu, 2023.

O trabalho é de autoria de Maria da Silva (2009), intitulado “Professoras negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar” (p. 1). A pesquisa tem como objetivo geral “analisar o processo de construção da identidade étnico-racial de professoras negras e sua influência na emergência de práticas curriculares de enfrentamento do racismo no espaço escolar”.

O aporte teórico usado é a partir de Freire (1997), Tardif (2005), e práticas curriculares, fundamentadas em Oliveira (2003). A metodologia utilizada é o método bibliográfico ou história de vida, como instrumento de coleta de informação, por meio de questionário, análise sobre a história de vida das professoras narradoras, fundamentou-se em Bardin (2017), e foi realizado com base na técnica de análise temática.

De acordo com Maria da Silva (2009), os elementos encontrados apontam para uma autoafirmação das professoras como pessoas negras, de modo a constituir um momento crucial

no desenvolvimento da identidade; a autora aponta para a ação pedagógica que tem influência étnico-racial das participantes, que impulsiona para uma mudança na sua posição enquanto prática docente.

Ao analisar o trabalho de Silva (2009), identificamos uma aproximação com nosso objeto de estudo via enfrentamento do racismo, porém a autora não traz em sua pesquisa professores(as) iniciantes e experientes, nem práticas pedagógicas antirracistas.

Seguimos para próximo banco de dados do contexto epistêmico indicado para realizar a investigação.

2.4.3 Banco de dados: repositório digital do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea-PPGEDuC, no gênero textual Dissertação

Nosso terceiro banco de dados é o Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA-PPGEDuC. Por meio dos descritores “Práticas pedagógicas no enfrentamento do racismo com professores(as) iniciantes e experientes” e “Práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) iniciantes e experientes”, buscamos encontrar as produções com aproximação ao nosso objeto de estudo “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”. Apresentamos o quantitativo de produções do banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, por recorte temporal, e aquelas que emergiram com base nos descritores.

QUADRO XVII: Produções do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc-UFPE, 2003-2023

PRODUÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEduc-UFPE, 2003-2023			
Nº DE PRODUÇÕES		DESCRITORES¹⁶	
ANOS	DISSERTAÇÕES	Práticas pedagógicas no enfrentamento do racismo com professores(as) iniciantes e experientes	Práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) iniciantes e experientes
2003	X	0	0
2004	X	0	0
2005	X	0	0
2006	X	0	0

¹⁶ Ao realizar a movimentação investigativa nesse banco de dados, identificamos três (3) trabalhos que respondem aos descritores indicados, no que concerne a professores(as) iniciantes nos anos de 2020; 2021; 2023, assim, resolvemos alterar o quadro para atender as produções encontradas.

2007	X	0	0
2008	X	0	0
2009	X	0	0
2010	X	0	0
2011	X	0	0
2012	X	0	0
2013	6	0	0
2014	11	0	0
2015	14	0	0
2016	12	0	0
2017	24	0	0
2018	20	0	0
2019	10	0	0
2020	19	1	
2021	21	2	1
2022	13	1	0
2023	2	1	1
Totais	151	4	3
TOTALIZANDO 158			

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do levantamento das dissertações - UFPE/PPGEDuc, 2023.

Ao pesquisar nesse repositório digital de Dissertação do PPGEDuc-CAA, levantamos 158 Dissertações, entretanto apenas seis pesquisas trazem aproximação ao nosso objeto de estudo.

A seguir, as produções identificadas a partir do recorte temporal, títulos, gênero textual Dissertação, com nossos descritores indicados, em que existe aproximação ao nosso objeto de estudo “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”.

QUADRO XVIII: Produções identificadas Repositório Digital – PPGEDuc-UFPE, 2003-2023

PRODUÇÕES IDENTIFICADAS REPOSITÓRIO DIGITAL – PPGEDuc-UFPE, 2003-2023			
ANOS	TÍTULOS DAS PRODUÇÕES	GÊNERO TEXTUAL	AUTORES(AS)
2020	Casos de ensino com professores iniciantes: caminhos de imersão na docência e	Dissertação	Raylla Walleska Santos Ferreira

	desenvolvimento profissional		Gouveia
2021	Tecendo caminhos indiciários da indução profissional de professores iniciantes na cultura organizacional escolar de uma rede pública municipal de educação no Agreste pernambucano	Dissertação	Mônica Batista da Silva
2021	Educação das relações Étnico-Raciais na prática docente do ensino médio de uma escola no território campesino de Passira-PE: um olhar para o enfrentamento do racismo	Dissertação	Gilvania Gomes de Moura
2021	Geperges Audre Lorde e processos emancipatórios: professoras e o enfrentamento do racismo em espaços escolares.	Dissertação	Eunice Pereira da Silva
2022	Abordagem do racismo nas práticas docentes em escola do campo nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise pós-colonial.	Dissertação	Cícero Severino Adelino
2023	A produção dos saberes docentes na contingência pedagógica: necessidades formativas e a indução profissional de professores iniciantes.	Dissertação	Marcia Batista da Silva

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do levantamento das dissertações - UFPE/PPGEdu, 2023.

O primeiro estudo identificado é de Gouveia (2020, p. 1), intitulado “Casos de ensino com professores iniciantes: caminhos de imersão na docência e desenvolvimento profissional”. O objetivo geral do trabalho é “Compreender os casos de ensino enquanto caminhos de reflexão sobre a prática que podem contribuir para a imersão na docência e o desenvolvimento profissional de professores iniciantes”.

O aporte teórico de Gouveia (2020) pauta-se em autores(as) que pesquisam sobre sobre professores(as) iniciantes: Marcelo (1999), casos de ensino com Mizukami (2000), Domingues (2007), e para discutir desenvolvimento e aprendizagem da docência, a partir de Nóvoa (1992; 1999; 2019), entre outros(as) teóricos(as). O caminho metodológico tem como abordagens a pesquisa qualitativa, de acordo com André (2013), para produção dos dados, procedimento questionário com Marconi e Lakatos (1999); foi construído grupo de discussão, Weller (2010), houve intervenção a partir dos dados de ensino, segundo Nono (2005) e Domingues (2013); para tratar os dados via análise de conteúdo, com Moraes (1999).

De acordo com Gouveia (2020), os casos de ensino contribuem para imersão na docência, reflexão da prática e o desenvolvimento desses novos profissionais; além disso, configuram-se como estratégias que propiciam o mergulho na cultura da docência, o pensar e

o repensar, bem como reinventar novas ações.

Ao examinar a pesquisa de Gouveia (2020), verificamos que há aproximação via professores(as) iniciantes, no entanto há distanciamento de nosso trabalho, porque não busca estudar também os marcadores professores(as) experientes, enfrentamento ao racismo nem práticas pedagógicas antirracistas.

A nossa segunda pesquisa é de autoria de Silva, M. B. da, (2021, p. 1), versa sobre “Tecendo caminhos indiciários da indução profissional de professores iniciantes na cultura organizacional escolar de uma rede pública municipal de educação no Agreste pernambucano”. O objetivo geral do trabalho é “analisar os marcadores de indução profissional dos professores iniciantes, subsidiando a fomentação de apontamentos para a política de acolhimento, orientação e acompanhamento para o desenvolvimento profissional dos professores na cultura organizacional escolar de uma Rede Pública Municipal de Educação” (p. 9).

O aporte teórico é alicerçado nos(as) seguintes autores(as), para dialogar sobre professores(as) iniciantes: Marcelo (2012), Flores e Xavier (2019), Cruz, Farias e Hobold (2020); para indução profissional: Wong (2004), Reis (2015), Príncipe e André (2019), e Nascimento, Flores e Xavier (2019); para cultura organizacional escolar: Libâneo (2013), Garcia (2008), Nóvoa (1999) e Oliveira (2019).

O caminho metodológico da autora pauta na pesquisa qualitativa Ludke e André (2013), o lócus foi uma escola da Rede Pública de Educação do Agreste Pernambucano, o procedimento de produção de dados foi via questionário, a partir de Severino (2007), grupo de discussão consonante Weller (2006), produção do diário reflexivo com base em Zabalza (2007), e análise dos dados via análise de conteúdo Moraes (1999).

O estudo de Silva, M. B. da, (2021) aponta para a necessidade de construção de políticas públicas que atendam às demandas que emergem desses(as) profissionais iniciantes, no que se refere à indução profissional. Ao analisar o trabalho de Silva, M. B. da, (2021), constatamos que há aproximação via professores(as) iniciantes, todavia existe distanciamento de nosso estudo, pois não apresentam os marcadores professores(as) experientes, enfrentamento ao racismo nem práticas pedagógicas antirracistas.

Nossa terceira dissertação é de autoria de Moura (2021, p. 1), é intitulada “Educação das relações Étnico-Raciais na prática docente do ensino médio de uma escola no território campesino de Passira-PE: um olhar para o enfrentamento do racismo”. A pesquisa tem como objetivo geral “compreender como os(as) professores(as) do ensino médio de uma escola localizada no território campesino de Passira-PE identificam e lidam com o racismo” (p. 8).

Moura (2021) tem como aporte teórico os estudos Pós-coloniais (Quijano, 2000, 2005;

Mignolo 2005; Grosfoguel 2007; Walsh 2008), que possibilitam uma discussão sobre os sujeitos subalternizados, sobretudo a população afro-brasileira, partir de outra ótica teórica. A abordagem metodológica que Moura (2021) utiliza em sua pesquisa para coleta de dados é via instrumento questionário, de Marconi e Lakatos (1999), e a entrevista semiestruturada de Bardin (2011), para analisar os dados levantados via técnica de conteúdo, Bardin (2011) e Vala (1990).

Para Moura (2021), a análise realizada evidenciou que a educação das relações étnico-raciais é relevante para o enfrentamento do racismo, bem como promove ações que caminham na direção de uma educação antirracista. Portanto, revela as tensões que existem entre colonialidade/decolonialidade, e a herança colonial atravessa o currículo escolar, causando silenciamento dos(as) estudantes e suas culturas, jogadas à margem do conhecimento, também predominam os saberes eurocêntricos diante dos outros.

A dissertação de Moura (2021) tem uma aproximação por meio do enfrentamento ao racismo, todavia distancia-se do que propomos porque não busca investigar as práticas pedagógicas antirracistas nem professores(as) iniciantes e experientes.

A nossa quarta pesquisa é de autoria de Silva, E. P. da, (2021, p. 1), que tem como temática de pesquisa “Geperges Audre Lorde e processos emancipatórios: professoras e o enfrentamento do racismo em espaços escolares”. Este trabalho tem como objetivo geral “Compreender a partir da visão das professoras a relação entre a participação em grupo de pesquisa e suas práticas de enfrentamento do racismo em sala de aula” (p. 9).

O percurso teórico-metodológico desenvolvido pela autora fundamenta-se nos estudos decoloniais (Quijano, 2000; Mignolo, 2005). A abordagem é bibliográfica; para examinar os dados levantados, Silva, E. P. da, (2021), pautou-se na análise de conteúdo via Análise Temática Bardin (2004) e Vala (1999).

O resultado da pesquisa de Silva, E. P. da, (2021) aponta que o grupo de pesquisa Geperges Audre Lorde é um espaço formativo para (re)conhecer as marcas coloniais, e que o olhar das professoras, orientado pelos diversos saberes, enriquece ainda mais suas práticas docentes de enfrentamento ao racismo.

Ao analisar a dissertação de Silva, E. P. da, (2021), notamos que existe uma aproximação por meio do enfrentamento do racismo, no entanto há um distanciamento, porque a autora não busca estudar práticas pedagógicas antirracistas, e nem práticas pedagógicas dos professores(as) iniciantes e experientes.

O quinto estudo identificado é de autoria de Adelino (2022, p. 1), intitulado “Abordagem do racismo nas práticas docentes em escola do campo nos anos iniciais do ensino

fundamental: uma análise pós-colonial”. O objetivo geral do trabalho é “Compreender como professores(as), através de suas práticas docentes, abordam o racismo em sala de aula em uma escola campesina no município de Santa Cruz do Capibaribe-PE” (p. 10).

Em princípio, Adelino (2022) tem como aporte teórico os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, com base nos(as) autores(as) como Quijano (2000); Mignolo (2007); Grosfoguel (2012); Munanga (2003-2015); Gomes (2007, 2012, 2013), entre outros(as) teóricos(as). Ofundamento metodológico da pesquisa, toma como base análise de conteúdo via Bardin (2016).

Consonante a Adelino (2022), a pesquisa trata de uma produção pioneira, no que tange à temática das relações étnico-raciais no município de Santa Cruz do Capibaribe, referente ao combate às práticas racistas nesse território e em prol de uma sociedade e de uma educação equânimes.

O trabalho de Adelino (2022) aproxima-se do nosso objeto de estudo ao tratar do enfrentamento do racismo e práticas pedagógicas antirracistas; por outro lado, há distanciamento do nosso objeto de estudo, principalmente no que concerne a professores(as) iniciantes e experientes.

O sexto trabalho identificado é de autoria de Silva, M. B. da, (2023, p. 1), tece sobre “A produção dos saberes docentes na contingência pedagógica: necessidades formativas e a indução profissional de professores iniciantes” (p. 8). A pesquisa tem como objetivo geral “Analisar os saberes docentes emergentes da contingência pedagógica, advindos das necessidades formativas dos iniciantes, que contribuem para a indução profissional”.

O aporte teórico que fundamenta o trabalho de Silva, M. B. da, (2023) é alicerçado nos(as) autores(as), para discutir os saberes docentes, Tardif (2014); contingência pedagógica, “a concebemos enquanto o movimento de imprevisibilidade experienciado no contexto escolar” (p. 8), formação cognitiva-inventiva com Dias (2009); necessidades formativas conforme Ramalho e Núñez (2011); indução profissional em Wong (2020); e professores iniciantes com Marcelo (1999), Mendonça (2019), Huberman (1995), Gomboeff e André (2020) e Silva (2021). O caminho metodológico, nesse estudo, é constituído por meio da abordagem da pesquisa qualitativa, Lüdke e André (2018), produção dos dados via análise documental, questionário Gil (2018), grupo de discussão Meinerz (2011); rodas de diálogo numa perspectiva reflexiva Gouveia (2020), o tratamento dos dados com Moraes (1999).

Silva, M. B. da, (2023) aponta na sua produção a inexistência de políticas de indução profissional na rede para os(as) professores(as) iniciantes; esses profissionais vão alimentando em sua imersão à docência, sem qualquer projeto formativo, portanto os saberes que surgem são

contingências pedagógicas que revelam a necessidade de formação para os(as) professores(as) iniciantes.

Ao investigar a produção de Silva, M. B. da, (2023), observamos que existe aproximação ao nosso objeto de estudo indicado, via professores(as) iniciantes, porém há distanciamento do que pretendemos pesquisar, visto que não trata de professores(as) experientes, enfrentamento ao racismo nem práticas pedagógicas antirracistas.

Ao pesquisar na Universidade Federal de Pernambuco, nos repositórios digitais dos programas de Pós-Graduação em Educação-PPGEdu, e Pós-Graduação em Educação Contemporânea-PPGEDuC, encontramos oito produções nos gêneros textuais acadêmicos, sendo uma e sete Dissertações.

Essas produções se apresentam do seguinte modo: um trabalho referente às práticas pedagógicas antirracistas, quatro pesquisas apresentam enfrentamento ao racismo, e os outros três trabalhos referem-se a professores(as) iniciantes, de modo que esses atravessam nossos dois descritores mencionados. No que concerne a professores(as) experientes, identificamos a inexistência de estudos.

Destacamos que a UFPE foi, entre os contextos epistêmicos que elegemos para realizar as pesquisas correlatas, a que mais apresentou trabalhos com aproximação ao nosso objeto de estudo indicado. Entre os bancos de dados verificados desse lócus, o Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea-PPGEDuC foi o que mais produziu, totalizando seis trabalhos.

Evidenciamos oito produções, ainda assim consideramos que esse contexto epistêmico investigado apresenta com timidez o que propomos na presente pesquisa. Levantamos o quantitativo de 1.266, e menos de 1% foi identificado com aproximação ao nosso objeto de estudo “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”. Portanto, elucidamos que existe uma necessidade de desenvolver nosso objeto de estudo indicado nesse lócus.

No próximo item desta seção, exibimos o quantitativo de trabalhos levantados, bem como aqueles que nossos descritores “Práticas pedagógicas no enfrentamento do racismo com professores(as) iniciantes e experientes” e “Práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) iniciantes e experientes” identificaram com aproximação ao nosso objeto de estudo.

2.5 Resultados e considerações em relações aos contextos epistêmicos trilhados nos vinte anos do marco histórico, Lei nº 10.639/03; as produções levantadas e as identificadas com aproximação ao objeto de estudo

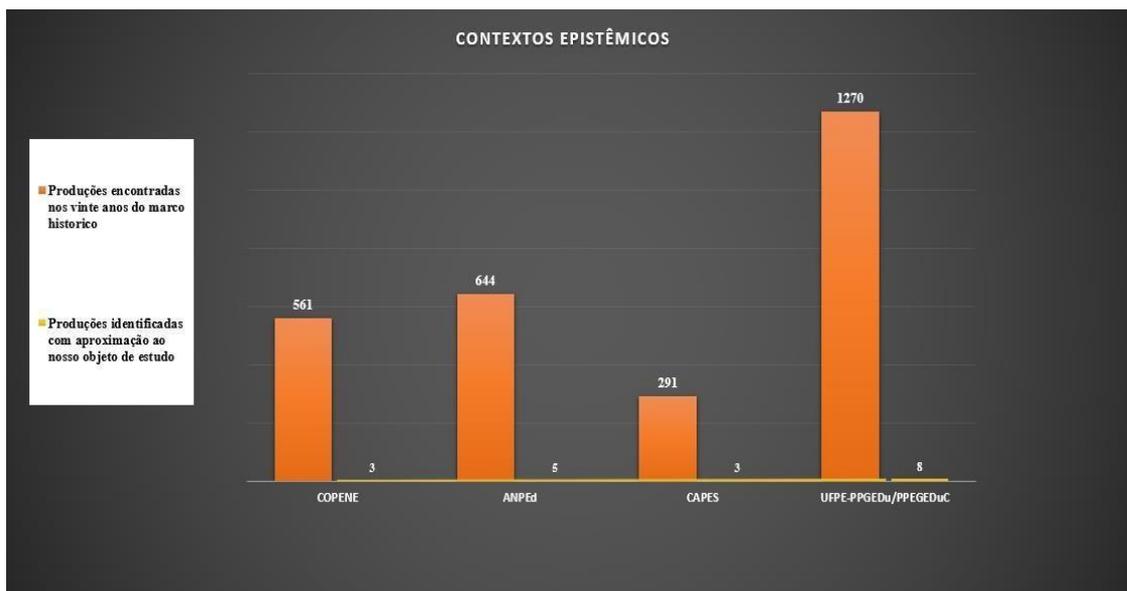
Ao caminhar pelas trilhas dos contextos epistêmicos eleitos para realizar nossa movimentação investigativa – COPENE, ANPEd, GT-8 - Formação de Professores e GT-21 - Educação e Relações Étnico-Raciais, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE/CAA –, com o intuito de nos situar sobre nosso objeto de estudo “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”, na esfera nacional e regional/estadual, esses lócus escolhidos, justificam-se por constituírem, no território epistemológico do conhecimento, relevantes bancos de dados para nossa temática.

Para evidenciar as produções que se identificassem com nosso objeto de estudo indicado, construímos os seguintes descritores: “ Práticas pedagógicas no enfrentamento do racismo com professores(as) iniciantes e experientes” e “Práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) iniciantes e experientes”, empregados em nossa movimentação investigativa.

Para tratar das produções identificadas, trabalhamos com análise de prosa, já que, consoante a André (1983), essa técnica é um procedimento de exame dos dados produzidos que consideram vários tipos de informações no conteúdo do material, e assim o(a) pesquisador(a) pode analisar os dados produzidos com base na sua subjetividade e intuição, enquanto participante e produtor da pesquisa.

Exibimos a seguir um gráfico constituído dos quantitativos de produções levantadas e os trabalhos evidenciados com base nos descritores que indicam aproximação do nosso objeto de estudo, por contexto epistêmico pesquisado nos últimos vinte anos de implementação do instrumento legal nº 10.369/03, na educação básica do Brasil.

GRÁFICO I: Quantitativo de produções levantadas nos Contexto epistêmicos mencionados, com base no marco temporal previsto



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do levantamento dos contextos epistêmicos investigados, 2023.

Em conformidade com os dados apresentados nos contextos epistêmicos investigados, consideramos o quantitativo de 2.766 produções levantadas, ao passo que, apenas 19 trabalhos se aproximam da nossa pesquisa. Portanto, segundo os contextos epistêmicos analisados, esses elucidam existir uma necessidade de desenvolvimento do nosso objeto de estudo “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”.

Os trabalhos levantados, bem como as pesquisas que elucidamos com aproximação ao nosso objeto de estudo em questão, serão utilizados na constituição das categorias teóricas da presente produção, com a qual dialogaremos a seguir.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS DE PROFESSORES(AS) INICIANTES E EXPERIENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O ENFRENTAMENTO DO RACISMO NO COTIDIANO ESCOLAR

3.1 Apresentação de nossas categorias teóricas

“Oh!
A mente!
Isso sim
ninguém a pode escravizar”
(Reis¹⁷, 2019, p. 37)

A professora, militante e escritora Maria Firmina dos Reis elucida que a mente é algo que não pode ser subalternizada. Numa perspectiva de uma educação democrática e emancipadora (Freire, 2004), bem como de enfrentamento ao racismo, emergem as práticas pedagógicas antirracistas, como insurgência dos Movimentos Negros brasileiros contra atos racistas na esfera da educação formal e informal (Moura, 1988; Gomes, 2017; Adelino, 2022).

Com base no objeto de estudo “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”, tencionamos construir uma discussão com a literatura existente, tomando os conceitos de racismo em Moura (1994b); Almeida (2021) e Moreira (2019); práticas pedagógicas antirracistas via Gomes e Jesus (2013) e Cavalleiro (2001, 2005); professores(as) iniciantes e experientes a partir de Tardif (2002); Garcia (2010), Príncipe e André (2019), Gouveia (2020), Reali et al (2008), Sousa (2015), Tardif (2013) e Souza et al (2018).

Essas práticas de enfrentamento do racismo são acolhidas pelos(as) professores(as) iniciantes e experientes da educação básica (Silva, E. P. da, 2021; Silva, D. M. da, 2023; Adelino, 2022), por meio das abordagens de História e Cultura da etnia Negra no cotidiano

¹⁷ Maria Firmina dos Reis nasceu em 11 de março de 1822 em São Luís, Maranhão. Foi uma intelectual negra do século XIX. Aos 25 anos, é aprovada no concurso público (1847) para ocupar a cadeira de primeiras letras, em São José de Guimarães-MA. Como professora, fundou a primeira escola mista do Maranhão em 1881-1882, no povoado de Moçorico. Contribuiu na luta contra o escravismo, e posteriormente no movimento abolicionista. Destacou-se como a primeira romancista no Brasil, ou seja, escritora e negra a publicar livros e participar de coletânea maranhense; no campo da literatura, lançou as seguintes obras: o romance Úrsula (1859); os contos Gupeva (1861) e A Escrava (1887), bem como o livro de poemas Cantos à Beira-mar (1871). Também publicou em jornais da época, no campo em que apenas homens podiam trabalhar. Além disso, junto ao abolicionista e advogado Luiz Gama, foram percursionistas da literatura afro-brasileira. Podemos evidenciar que, a despeito de sua trajetória, é notável sua cooperação nas áreas da educação, no campo da literatura e na militância. Firmina faleceu em 1917, aos 95 anos, pobre, cega e esquecida pela sociedade brasileira. (Adler, 2018; Alencar et al., 2021; Farias e Nascimento, 2021).

escolar. Consonante a Cavalleiro (2005), as ações realizadas por esses(as) profissionais são de suma relevância para o combate às atitudes racistas, repudiando qualquer situação de atos discriminatórios e preconceitos raciais no interior da sala de aula e cotidiano escolar (André, 2005; Cavalleiro, 2001).

Em princípio, a Carta Magna de 1988 (Brasil, 1988, p. 116) diz no artigo 206: “IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”; logo, a educação é direito de todos(as). Todavia, os(as) estudantes negros(as), desde o início de sua trajetória estudantil, sofrem com o racismo, que se manifesta de diversas formas no cotidiano escolar. Essas práticas racistas prejudicam o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos(as) afro-brasileiros(as) (Certeau et al., 1996; Cavalleiro, 2001; Gomes, 2005).

Ainda sobre o racismo, esse é um mecanismo de dominação que opera para manter o privilégio que a etnia branca possui sobre as outras (Moura, 1994b). Os(As) brancos(as) utilizam o cotidiano escolar para assegurar seu lugar de poder, por meio da promoção e da valorização positiva da História e Cultura dos seus ancestrais. As contribuições nos diversos campos para construção deste país, feitas pelos outros grupos étnicos, em especial os(as) negros(as), são renegadas ou estereotipadas, o que se configura como epistemicídio (Carneiro, 2005). Conforme Silva (2011), esses mecanismos nos tornam incapazes de corrigir a herança que o mito da democracia racial nos deixou na educação.

Seguimos apresentado nossas categorias teóricas na feitura de: 1) Contribuições das práticas pedagógicas antirracistas para o enfrentamento do racismo no contexto escolar; 2) Percepções do racismo pelo(as) professores(as) iniciantes e experientes nas salas de aulas. Elucidados os fatores históricos e legais, a seguir passamos a trabalhar por meio de nosso objeto de estudo indicado, as categorias teóricas previstas.

3.2 Contribuições das práticas pedagógicas antirracistas para o enfrentamento ao racismo no contexto escolar

Nesta seção de nossa categoria teórica, objetivamos dialogar com a literatura existente sobre as contribuições das práticas pedagógicas antirracistas para o enfrentamento ao racismo no contexto escolar. Elucidamos que este trecho da presente pesquisa é dividido em três partes.

Na primeira, temos como propósito apresentar a relevância da luta dos Movimentos Negros Brasileiros na construção de políticas públicas, também refletimos sobre os dispositivos legais, em especial a Lei nº 10.639/03, que completou vinte anos de implementação. Intitula-se “Contribuição do Movimento Negro no âmbito da educação das relações étnico-raciais”. Na

segunda parte, nomeada “Práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar para o enfrentamento ao racismo”, objetivamos construir sobre práticas pedagógicas antirracistas e cotidiano escolar, para o enfrentamento ao racismo. No terceiro item, pretendemos discorrer sobre racismo e *bullying* no cotidiano escolar, evidenciando que o racismo não tem o mesmo foco e objetivo do *bullying*. Intitula-se “Racismo não é *bullying*: enquanto um inferioriza o outro desumaniza”.

Tomamos como base nosso objeto de estudo “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”, para a constituição das discussões dos três itens propostos nesta pesquisa. Sousa (2021) evidencia a relevância dos Movimentos Negros Brasileiros, que há séculos lutam contra o racismo e as barreiras sociais, políticas, econômicas, culturais, entre outras, construídas sobre a população afro-brasileira, na sociedade e sala de aula.

3.2.1 Contribuição do Movimento Negro Brasileiro no âmbito da educação das relações étnico-raciais

Passamos a discorrer sobre a primeira parte de nossa seção da categoria teórica “Contribuição do Movimento Negro Brasileiro no âmbito da educação das relações étnico-raciais”, tendo ciência de que outros(as) estudiosos(as) se debruçaram sobre essa temática; teceremos por meio de Moura (1988); Domingues, (2009); Fonseca (2016); Gomes (2017) e Adelino (2022), entre outros(as) teóricos(as). Evidenciaremos como os Movimentos Negros Brasileiros contribuíram na criação do marco legal nº 10.639/03, relevante instrumento no fortalecimento do enfrentamento ao racismo no cotidiano escolar.

Em 2023, completaram-se vinte anos do dispositivo legal nº 10.639/03, a Lei sancionada no início do século XXI, no primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT), que alterava as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, para incluir o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

De acordo com a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003, p. 01):

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-A. [...] O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Esse instrumento que legisla sobre o ensino e aprendizagem da História e Cultura afro-brasileira, além de implementar a História da Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar das instituições de ensino públicas e privadas, salienta que deve ser resgatada a contribuição que a etnia Negra deu nas diversas áreas para o desenvolvimento social, cultural, econômico e político, entretanto não deve ser apenas aplicada no mês da consciência negra (Adelino, 2022).

Passados vinte anos de aprovação da Lei 10.369/03, em abril de 2023, foi divulgada pela Agência Brasil, com participação do Portal Geledés e do Instituto Alana, uma pesquisa acerca desse marco histórico; o estudo busca compreender se esse instrumento legal de fato foi implementado nas escolas municipais. O resultado não foi nada surpreendente: segundo a pesquisa, apenas 29% das Secretarias dos municípios brasileiros conseguiram desenvolver ações perenes sobre essa legislação.

De acordo com Pimentel (2023, p. 01):

[...] Os municípios são os principais responsáveis pela educação básica. Do total, constatou-se que 29% das secretarias têm ações consistentes e perenes de atendimento à legislação; 53% fazem atividades esporádicas, projetos isolados ou em datas comemorativas, como no Dia da Consciência Negra (20 de novembro); e 18% não realizam nenhum tipo de ação. As secretarias que não adotam nenhuma ou poucas ações, juntas, somam 71%. [...] “[O resultado da pesquisa] mostra que não se leva a sério uma legislação, uma política pública. É compreensível que enfrentamos período longo sem investimento na área, o que não pode ser visto como justificativa. Não dá para ter uma educação de qualidade se não pensar em um ensino antirracista, uma sociedade mais justa, se não tiver uma educação antirracista”, argumenta a sócia e consultora em educação de Geledés, Tania Portella [...].

As dificuldades apresentadas pelos 71% das Secretarias municipais têm como justificativa a falta de recurso; além disso, a Lei 10.639/03 propõe uma educação de qualidade para todos(as) os(as) estudantes, independentemente da etnia. No entanto, pressupomos que essa falta de investimento em formação continuada, bem como em recurso financeiro que possibilite compras de materiais didáticos, deve-se ao fato de que esse dispositivo legal leva em consideração a História e Cultura dos(as) estudantes negros(as) para feitura do Brasil, considerando os fatores históricos que constituem/constituíram o país.

Esse marco legal torna-se um marco histórico no que se refere à História do Brasil sobre

a população Negra, especialmente no campo da educação, visto que as populações africana e posteriormente afro-brasileira foram excluídas e marginalizadas historicamente do meio educacional (Domingues, 2009).

Essa marginalização e exclusão do espaço escolar são evidenciadas na província do Rio de Janeiro. Consonante Sousa (2000, p. 1), “Lei n. 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839 [...]. Artigo 3º São proibidos (*sic*) de frequentar as Escolas Públicas: [...]. 2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam (*sic*) livres ou libertos”. A educação era direito de poucos e essa minoria que frequentava não era composta por pessoas africanas, escravizadas ou negros(as) libertos(as).

Domingues (2009, p. 218), sobre a situação do negro após a Lei nº 3.353/88 do século XIX, que legisla sobre a abolição, afirma: “os negros foram preteridos do mercado de trabalho, marginalizados socialmente, excluídos do mundo da política institucionalizada e impedidos de acesso à educação formal”. O autor partilha como os(as) afro-brasileiros(as), após a abolição, foram marginalizados(as) e excluídos(as) de diferentes espaços sociais, dentre esses, a instituição escolar.

A proibição desse público de frequentar a escola não se estendia a todas as províncias, pois existiam regiões como Minas Gerais e o Rio Grande do Sul que aceitavam negros(as) livres ou libertos(as) (Fonseca, 2016). Podemos apontar ainda outras instituições de ensino, como a Escola Mista (1881-1882), fundada no povoado de Moçorico, no Estado do Maranhão, pela professora negra Maria Firmina dos Reis. Tanto meninas quanto meninos de várias faixas etárias frequentavam esse espaço de ensino, assim como era acessível às distintas classes sociais (Farias e Nascimento, 2021).

Os(as) estudantes afro-brasileiros(as) que conseguiram frequentar a escola tiveram que conviver com atos de discriminação e preconceito racial. Jesus (1986, p.37-38) concebe: "No ano de 1925, as escolas admitiam as alunas negras [...]. Mas, quando as alunas negras voltavam das escolas, estavam chorando [...]. As professoras aceitaram os alunos pretos por imposição [...]”. A autora relata que a escola até admitia os(as) negros(as), no entanto, os(as) colegas de sala e a professora, não admitiam corpos negros(as) na turma.

De acordo com Nascimento (2018, p. 251),

Quando eu comecei a mergulhar dentro de mim, como negra, foi justamente na escola que era um ambiente onde eu convivia com a agressão pura e simples, com o isolamento. Com interpretações errôneas, estúpidas das professoras, a ausência de pessoas da minha cor na sala de aula, falta de referência [...] o que eu era, era muito reprimida [...].

A autora, ao relatar sua vivência escolar, revela que as atitudes racistas se davam por meio das agressões e essas violências causavam medos e possivelmente ausência dos(as) estudantes negros(as) da escola. Esses atos racistas eram reproduzidos, cotidianamente, prejudicando o desenvolvimento dos(as) afro-brasileiros(as) no ensino e aprendizagem escolarizados (Nascimento, 2018).

Moura (1988) evidencia a relevância das imprensas¹⁸ e organizações negras no início do século XX, como a Imprensa Negra, Frente Negra, Associações Recreativas Negras, assim como, em Pernambuco, floresceu a Frente Negra Pernambucana; em 1937, com a era Vargas, passa a se chamar Centro de Cultura Afro-brasileiro, e, posteriormente, no final do século XX, emergiram as revistas, como Raça Negra (Silva, F. A., 2009; Moura, 1988; Nascimento, 2018; Moura, 2021; Adelino, 2022).

Todas essas organizações mencionadas tinham/têm como intuito valorizar a população afro-brasileira. Conforme Gomes (2017, p. 119), os Movimentos Negros Brasileiros “na construção dos saberes, denuncia que a escravidão, as teorias racistas, a colonização dos países africanos, os sofrimentos e operação trazidos por esses processos foram alternativas que poderiam ter sido evitados no passado”. Os Movimentos Negros Brasileiros inseriram em suas lutas a superação do racismo no meio educacional, bem como a educação para as relações étnico-raciais.

Segundo o parecer CNE/CP nº 3/2004, que são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004, p. 14), “[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime”. Essas diretrizes têm como intuito a educação das relações étnico-raciais, no ensino e aprendizagem de brancos(as) e negros(as), buscando troca de saberes, para a construção de uma sociedade justa, equânime e sem racismo. As diretrizes indicadas são ancoradas na lei 10.639/03, que tem como foco a valorização e promoção da História e da Cultura da população afro-brasileira em sala de aula.

Relevante destacar que esse marco histórico, a Lei nº 10.639/03, passou por alteração em 2008, no segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT), para incluir a História e Cultura da população Indígena no currículo escolar da educação brasileira, marco

¹⁸ Em outro estudo, como de Araújo (2019), evidencia-se que a imprensa negra tem seu início a partir de 1833 com o periódico O Homem de Cor; posterior a esse, houve outros como Brasileiro Pardo e o Cabrito/Lafuente. Para Araújo (2019, p. 219), “[...] esses periódicos negros tiveram um número limitado de publicações, mas conseguiram apresentar um conteúdo de reivindicação negra”. O autor partilha conosco que as imprensas negras constituídas a partir do meado do século XIX tinham como foco as questões negras no período do Império.

legal nº 11. 645/08. Considerável essa alteração, no que se refere ao conhecimento constituído de outros saberes ancestrais e contemporâneos, no processo de ensino e aprendizagem na educação nacional.

Esses dispositivos legais possibilitam uma educação das relações étnico-raciais. Além de valorizar os saberes desses grupos étnicos, promove o enfrentamento ao racismo na sala de aula, e seus mecanismos, como o epistemicídio, que, segundo Carneiro (2005, p. 96) “[...] se constituiu num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, [...] pelos grupos dominados [...]”. A autora desvela o objetivo do epistemicídio, que opera há séculos no apagamento ideológico da História e Cultura desses grupos étnicos.

Logo após as promulgações desses marcos históricos, os textos das Leis indicadas nº 10.639/03 e 11. 645/08, bem como as Diretrizes (parecer CNE/CP nº 3/2004), emergiram outros dispositivos legais, como o Estatuto da Igualdade Racial nº 12.288/10, assim como as Diretrizes da Educação Quilombola, parecer CNE/ CEB Nº 16/2012, entre outros instrumentos legais de enfrentamento ao racismo. Atualmente em Pernambuco há a Lei nº 17.003/20, que tece sobre o antirracismo no Estado, e também homenageia o militante e poeta negro Solano Trindade, e o Estatuto da Igualdade Racial do Estado de Pernambuco de nº 18.202/23. E as mais recentes, aprovadas no terceiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT), como a de nº 14.532/23, que altera a 7.716/89, criminalizando a injúria racial. Além disso, houve um avanço em considerar o racismo religioso e recreativo como crime.

Elucidamos, por meio do nosso objeto de estudo, “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo com vistas a uma perspectiva antirracista”, a luta histórica dos Movimentos Negros Brasileiros por uma educação antirracista, e como esses Movimentos foram atores necessários para construções dos instrumentos legais que emergem no século XXI. Esses dispositivos legais se tornaram relevantes mecanismos, no que concerne ao enfrentamento do racismo na escola, pois possibilitaram forjar ferramentas de repúdio e combater as ações racistas no cotidiano escolar; exemplo disso são as práticas pedagógicas antirracistas que atuam nas linhas de frente contra o racismo, a discriminação e o preconceito racial no espaço educacional, promovendo e valorizando a História e a Cultura da população afro-brasileira (Cavalleiro, 2001; Sousa, 2021).

Passaremos a seguir a tecer sobre as práticas pedagógicas antirracistas para o enfrentamento ao racismo no cotidiano escolar.

3.2.2 Práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar para o enfrentamento ao racismo

Neste item de nossa pesquisa objetivamos discorrer sobre as práticas pedagógicas antirracistas para o enfrentamento ao racismo no cotidiano escolar. Essas práticas são de suma relevância no que concerne à eliminação das atitudes racistas no interior da escola.

No tocante às práticas pedagógicas antirracistas, por meio das produções já existentes, discorreremos sobre essas ferramentas de enfrentamento ao racismo, com base nos estudos de Cavalleiro (2001, 2005); Jesus (2009); Gomes e Jesus (2013), entre outros(as) autores(as). No que concerne ao cotidiano escolar, há vastas produções que nos possibilitam discorrer sobre esse conceito, como os trabalhos de Certeau et al. (1996), Cavalleiro (2001), Candau (2012, 2016) e André (2005), entre outros(as) autores(as). Com relação ao enfrentamento ao racismo, nos ancoramos nas teóricas Cavalleiro (2012); Silva (2013); Moura (2021); Silva, E. P. da, (2021); Silva, M. B. da, (2021).

O racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios, que buscam desumanizar os membros de determinado grupo étnico, na maioria das vezes, estudantes negros(as) (Cavaleiro, 2005). Situações de confronto social ficam evidentes, uma vez que ações racistas aparecem no dia a dia do cotidiano escolar, como a desvalorização da contribuição dos(as) negros(as) para a construção do Brasil e a normalização de estereótipos sobre os(as) afro-brasileiros(as).

Para André (2005, p.65),

Poderíamos rever aqui muitas outras situações do cotidiano escolar em que o confronto social está presente, encontros e desencontros explicitam-se, aproximações e rejeições manifestam-se, comportamentos de subordinação e de resistência vêm à tona.

Concordamos com a autora, o cotidiano escolar é um espaço de disputa, que, na contemporaneidade, vem sendo reivindicado pelos outros grupos étnicos, excluídos no decorrer da História, da instituição escolar no Brasil, como a etnia Negra (Domingues, 2009). Esse espaço de ensino e aprendizagem, como evidenciamos, está sendo reivindicado por meio dos Movimentos Negros Brasileiros (Farias e Franco, 2022; Rocha, 2019; Gomes, 2017; Ferreira, 2023; Adelino, 2022), que possibilitam disputar tais espaços, e repudiar ações racistas, praticadas no cotidiano escolar, ou seja, resistência nesse campo de construção de conhecimento.

Em conformidade com Cavalleiro (2005, p. 82):

Os professores se dizem preocupados com a discriminação racial e os

preconceitos presentes no cotidiano escolar, mas se mostram desconhecedores de práticas pedagógicas anti-racistas, de leituras que amparem o trabalho profissional em sala de aula e desconhecedores das consequências/efeitos do racismo e seus derivados para os alunos brancos e negros e para a sociedade brasileira, em sentido amplo.

É elucidado que, apesar da preocupação dos(as) professores(as) com a discriminação racial e os preconceitos no cotidiano escolar e a falta de formação continuada sobre as relações étnico-raciais (Santana, 2003). Eles(as) não buscam conhecer a literatura que ampare o seu trabalho profissional em sala de aula, assim nunca saberão as consequências do racismo na vida dos(as) estudantes negros(as). As práticas pedagógicas antirracistas repelem quaisquer atos racistas no cotidiano escolar, aproximam adultos e crianças, negros(as) e não negros(as), reeducando para uma sociedade democrática (Cavalleiro, 2001; Adelino, 2022).

Em conformidade com Certeau et al. (1996), o cotidiano é aquilo que é dado diariamente, ou seja, são as produções que se constituem cotidianamente, ou são partilhadas conosco dia após dia, de modo que podem oprimir de várias maneiras nossa trajetória pessoal e profissional. Essa opressão no espaço escolar são as exclusões de representatividade negra, que, segundo Candau (2012, p. 159) “em muitas ocasiões, nem sequer existe um espaço para que os diferentes sujeitos possam expressar e refletir sobre a estruturação do seu dia a dia”. A autora afirma que em muitas ocasiões não é dado espaço para os outros grupos partilharem sua História e sua Cultura, causando uma exclusão dos saberes desses membros, em especial a etnia Negra.

Cavalleiro (2001, p. 145) concebe que

O cotidiano escolar dá margem à compreensão de uma relação harmoniosa entre adultos e crianças; negros, brancos. Entretanto, esse aspecto positivo torna-se contraditório à medida que não são encontrados no espaço de convivência das crianças cartazes, fotos ou livros infantis que expressem a existência de crianças não-brancas na sociedade brasileira.

A autora explica que no cotidiano escolar ocorre um apagamento ideológico, conhecido como etnicídio¹⁹, que é genocídio da cultura dos grupos vistos como minoritários, como da população afro-brasileira. Quando a criança negra não se vê nos cartazes, fotos e livros que deveriam ter a imagem dela de forma positiva, e não apenas de criança branca, há nesse contexto uma das expressões do etnicídio/epistemicídio. Reproduzir uma visão única de História, por

¹⁹ O etnicídio é a destruição da cultura dos grupos étnicos vistos como inferiores, como os Negros. Em consonância com Clastres (2004, p. 56), “O etnocídio, portanto, é a destruição sistemática dos modos de vida e pensamento de povos diferentes daqueles que empreendem essa destruição”. O autor argumenta acerca do etnocídio, que é uma arma de destruição sistemática da cultura dos grupos étnicos, jogados historicamente à margem do sistema.

meio de personagens não negros, que foram necessários, colocando de lado os personagens não brancos, que também foram relevantes em nossa História, configura-se como apagamento ideológico.

De acordo com Gomes e Jesus (2013, p. 14),

[...] as práticas pedagógicas antirracistas já existentes instigam a construção de novas práticas, explicitam divergências, desvelam imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e trazem novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional. Bem como a insurgência de professores/as que não aceitam nenhuma forma de atos racistas na sua sala de aula.

Refletir sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas antirracistas auxilia no avanço de novas práticas de combate ao racismo, além de revelar os imaginários racistas presentes no dia a dia da escola. Jesus (2009, p. 1) apreende “[...] práticas pedagógicas de caráter anti-racistas, comprometidas com a transformação do quadro de desigualdade étnico-racial que se evidencia na sociedade brasileira e, por consequência, nos cotidianos escolares”. Essas práticas desenvolvidas pelos(as) profissionais de educação transformam o quadro da desigualdade étnico-racial, presente na sociedade brasileira e no cotidiano escolar, educam os(as) afro-brasileiros(as) e não afro-brasileiros(as) para uma sociedade democrática, que reconheça as diferenças presentes no cotidiano escolar.

Para Cavalleiro (2001, p.149), a “[...] elaboração de um cotidiano escolar que contemple as necessidades específicas de alunos/as negros/as”, que inclua a especificidade desses(as) estudantes no dia a dia da escola, poderá fazer emergir outros saberes e integrar o ensino e aprendizagem. Quando existe uma participação dos(as) negros(as) nesse espaço de construção e partilha de conhecimento, surgem e/ou são fortalecidos os dispositivos de enfrentamento ao racismo.

A partir de Candau (2016, p. 11), compreendemos ser fundamental um “cotidiano escolar em que as diferenças culturais podem ou não se manifestar, interagir com os colegas sobre essas questões, elaborar planejamentos de práticas educativas interculturais, desenvolvê-las e analisá-las, entre outros”. Há possibilidade de trocas de saberes históricos e culturais entre os(as) estudantes, no cotidiano escolar, de maneira que essas interações aconteçam sem a reprodução de ações racistas, colaborando na construção das subjetividades de cada um que frequenta esse espaço.

O cotidiano escolar não pode ser lugar que constantemente oprime os(as) estudantes negros(as) (Cavaleiro, 2005). Segundo Candau (2012, p.161), “O cotidiano se transforma no

lugar de privilegiado [...] de revelação das lutas e dos conflitos diários [...] cada pessoa, nos grupos sociais”. Concordamos com a autora, porque esse lugar privilegia saberes de uma única etnia, a branca, bem como revela as lutas dos outros grupos étnicos, em especial da etnia negra.

Segundo André (2005), o cotidiano escolar movimenta-se entre teorias sobre conhecimento e práticas pedagógicas. Para Silva (2013), a construção do conhecimento dos(as) estudantes, negros(as) e não negros(as), não é equânime, porque os saberes da população afro-brasileira, quando não são excluídos ou jogados às margens desses espaços, são estereotipados.

Consonante a Silva, E.P. da, (2021, p. 21), é urgente que os(as) professores(as) reflitam sobre a “[...] prática docente antirracista, pois historicamente esses conhecimentos que carregam uma ancestralidade negra, são marginalizados, discriminados no meio social a partir do racismo”. As práticas pedagógicas antirracistas, enquanto repudiam atitudes discriminatórias, buscam valorizar a História e a Cultura da população afro-brasileira, promovendo uma integração de conhecimento das etnias, sem marginalizar os saberes construídos das outras, sobretudo aquelas que foram historicamente vistas como subalternas, respeitando e incluindo na elaboração de um novo cotidiano escolar, que dê margem para a partilha de saberes diversos, sem atos racistas.

As práticas pedagógicas antirracistas, quando colocadas em evidências no interior da escola e sala de aula, não apenas assumem o repúdio contra as atitudes racistas, mas também com/para os(as) estudantes negros(as), ajudam a criar dispositivos de enfrentamento ao racismo no cotidiano escolar para extirpar as atitudes racistas que ainda estão presentes na educação básica (Silva, 1992; Certeau et al., 1996; Gomes, 2005; Adelino, 2022; Silva, 2013).

O enfrentamento sistemático ao racismo e às práticas racistas deve ser constante, pois estas têm historicamente anulado, não só História e a Cultura dos(as) estudantes afro-brasileiros(as), mas também têm causado choque, conflito, desencontro com sua subjetividade, ou seja, ancestralidade e identidade. Para Munanga (2019, p. 49), é necessária uma “[...] desintoxicação semântica e de constituição de um novo lugar de inteligibilidade da relação consigo, com os outros e com o mundo”, para desarraigá-los de dentro dos(as) negros(as), as várias violências vividas durante a trajetória estudantil, e fortificar sua negritude.

Moura (2021, p. 64), evidencia que

Quando os sujeitos se reverberam contra as atitudes do opressor aos oprimidos, já estão aí tecendo contribuições que corroboram para o enfrentamento do racismo na luta por uma sociedade mais justa e igualitária, respeitando e reconhecendo os sujeitos conforme suas diferenças.

A autora elucida que o enfrentamento ao racismo perpassa os muros da escola, ganha

uma amplitude maior no seio da luta por uma sociedade mais justa e menos desigual, invoca nos(as) oprimidos(as) a fortificação de sua capilaridade étnica. Para Silva, E. P. da, (2021, p. 36), “O enfrentamento do racismo em sala de aula aparece em efeito de emergência na renovação do cotidiano escolar”; quando esse instrumento é inserido na sala de aula, surge como emergência diante de atitudes racistas e os diversos mecanismos que atuam em violação sobre a vítima.

Moura (2021) concebe que esse combate é necessário no chão da escola, para romper com racismo e seus derivados, como estereótipos, os preconceitos e discriminações raciais. De acordo com Cavalleiro (2012, p. 24), os estereótipos “[...] como imagens prontas disponíveis sobre os grupos sociais [...] dão origem ao estigma que, imputado ao indivíduo negro, dificulta sua aceitação no cotidiano [...] impondo-lhe a característica de desacreditado”. Conforme a autora revela acerca dos estereótipos sobre a população afro-brasileira, torna-se mais difícil a aceitação do(a) negro(a) no mercado de trabalho, espaços sociais e políticos.

Os estereótipos visam reforçar as desigualdades existentes entre as classes sociais, deixando esses(as) proletários(as) negro(as) submissos(as) a um sistema que, após a abolição, continuou a praticar inúmeras crueldades, com a mesma insanidade do sistema escravista (Silva, 1992; Moura, 1988, 1994, 2021; Fernandes, 1972, 2008; Fernandes, F., 2017; Nascimento, 2018; Gonzales, 2020). O preconceito no Brasil envolve vários fios da capilaridade do racismo, são atos negativos sobre os(as) afro-brasileiros(as), apoiados em conceitos e/ou opiniões não fundamentados de conhecimento, mas nos achismos, ou seja, como subproduto do racismo científico (Moura, 1994b; Cavaleiro, 2012).

Para Cavalleiro (2012, p. 26), “[...] discriminação racial opera, na nossa sociedade, como um processo que acarreta inúmeras desvantagens para o grupo negro e para toda a sociedade brasileira, direta e indiretamente”. É inegável a atuação da discriminação sobre os(as) afro-brasileiros(as) dentro da escola, basta analisar o conteúdo axiológico dessa instituição de ensino e aprendizagem, podemos identificar uma marginalidade da feitura do conhecimento do(a) negro(a), por mais que haja políticas que enfrentem tais práticas.

Conforme Jaccoud e Beghin (2002, p. 55-56),

As políticas repressivas visam combater o ato discriminatório – a discriminação direta usando a legislação criminal existente. Note-se que as ações afirmativas procuram combater a discriminação indireta, [...] as ações valorizativas, [...] entendidas como aquelas que têm por meta combater estereótipos negativos, historicamente construídos e consolidados na forma de preconceitos e racismo.

Consonante as autoras, a política repressiva enfrenta as atitudes discriminatórias diretas,

utiliza os dispositivos legais, como a Lei nº 14.532/23, para criminalizar estes tipos de atos. A afirmativa busca enfrentar de forma indireta, e a valorizativa combate os estereótipos que foram construídos para desumanizar a população Negra, que reforçam o preconceito e o racismo sobre esse grupo étnico, de modo que ambas as ações, afirmativa e valorizativa, se embasam nos marcos legais nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

Moura (2021, p. 90) concebe que

A educação necessita apresentar uma proposta comprometida com o Enfrentamento do Racismo e com as transformações que a sociedade vivencia, buscando superar as desigualdades e as discriminações em tornados sujeitos que foram/são subalternizados. As escolas precisam corroborar [...] com atividades [] com ênfase no Enfrentamento do Racismo.

A autora elucida a relevância da instituição escolar para o enfrentamento ao racismo, por meio de atividades escolares que tenham como ênfase o combate às práticas racistas e os seus derivados, que emergem no cotidiano escolar, como estereótipos, discriminações e preconceitos.

Para Silva, E. P. da, (2021, p. 229), é necessário fazer promoções positivas “dos saberes desses grupos tradicionais, questionando os discursos e [...] os conhecimentos eurocêtricos”, elucidar de forma positiva os saberes desses povos aguerridos²⁰, que sofreram e ainda sofrem com o silenciamento, assim como são marginalizados, por meio dos estereótipos, preconceitos e discriminações, de sua História e de sua Cultura dentro da sala de aula. Portanto, colocar em evidência esses conhecimentos é uma forma de construir práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar, bem como promover o enfrentamento ao racismo e garantir um ensino e aprendizagem democrático.

Para Rocha (2019, p. 1),

Fica garantido à criança negra o direito de viver e conviver em igualdade de condições com todas as etnias, vendo a história de seu povo também sendo contada, sua cultura valorizada, e reconhecidos os reais legados de seus ancestrais africanos para todo o povo brasileiro.

Há necessidade de garantia dos direitos de as crianças negras viverem e conviverem em equidade de condições com as outras, de conhecer a real História, Cultura e legado dos seus ancestrais, ou seja, de ser criança, e não mero objeto de discriminação.

Para garantir os direitos dos(as) estudantes, é necessário montar estratégias pedagógicas

²⁰ Elucidamos povos aguerridos via Silva (2001), que evidencia em sua obra a luta e resistência da população Negra e Indígena diante do racismo dominante, ideológico e excludente, que opera até os dias de hoje, com o objetivo de exterminar esses dois segmentos étnicos da sociedade brasileira.

que possibilitem o acesso de forma positiva à História e à Cultura de suas etnias, para a feitura do Brasil; segundo Cavalleiro (2001, p. 149) é necessário o “[...] desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possibilitem o reconhecimento da igualdade entre os grupos raciais e, paralelamente, a aceitação positiva dos alunos negros pelos demais alunos”. Essas estratégias podem ser construídas de diferentes formas, a partir de roda de diálogo afrocentrado²¹ ou afrofuturista²², cine-afro e outras atividades, mas que se partilhe de forma positiva de personalidades negras, como os(as) escritores(as), professores(as), artistas populares e não populares, médicos(as), advogados(as) entre outros(as), que são heróis e heroínas da população afro-brasileira.

Silva, E. P. da, (2021) evidencia que o cotidiano escolar é uma amostragem da realidade da sociedade brasileira, logo há uma necessidade do desenvolvimento de estratégias que deem conta de conter/eliminar pensamentos/atitudes que tenham base em racismo, discriminação, preconceito racial, ou outra forma de mecanismo de violência, posta há décadas, nesse espaço de construção do saber.

Enfim, quando as práticas pedagógicas antirracistas são inseridas no cotidiano escolar, além de auxiliar na construção do instrumento de enfrentamento do racismo nesse espaço de feitura do conhecimento, garante que os(as) estudantes negros(as) tenham acesso aos seus direitos educacionais, consonante a Constituição de 1988, fortalecendo o ensino e aprendizagem, com base na educação das relações étnico-raciais (Cavaleiro, 2005; Silva, 2013; Sousa, 2021; Adelino, 2022).

No tocante ao nosso objeto de estudo “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”, evidenciamos a relevância dos conceitos trabalhados. No entanto, as práticas racistas às vezes são confundidas com outras violações, em especial o *bullying*; ambos atuam no cotidiano escolar (Brito e Nascimento, 2013), mas têm centralidades de discriminação opostas: enquanto o *bullying* inferioriza, o racismo desumaniza.

Seguimos para a última parte da primeira categoria teórica, com intuito de constituir um diálogo sobre o *racismo* e *bullying*.

²¹ Concebemos educação afrocentrado como um conjunto de práticas educativas no tocante à promoção e valorização, tanto dos artefatos culturais advindo do continente africano, como os que foram produzidos pelos(as) afro-brasileiros(as), no decorrer de nossa História (Lima, 2011).

²² Compreendemos afrofuturista por meio de Costa (2020, p. 5): “O Afrofuturismo consiste em um movimento de estética, política e filosofia negra que busca referências históricas e civilizatórias em África”. A autora evidencia sobre o conceito elucidado, esse é um movimento de estética, política e filosófica com base no pensamento e comportamento no continente africano.

3.2.3 Racismo não é *bullying*: enquanto um inferioriza o outro desumaniza

Objetivamos construir esse item de nossa seção para diferenciar o racismo e o *bullying* no cotidiano escolar, demonstrar que o racismo atua com uma perspectiva diferente do *bullying*. Para realizar essa discussão, apoiamos-nos em estudos sobre a temática, por meio de Brito e Nascimento (2013), Monteiro (2017), Fasson (2017), Almeida (2021) e Moreira (2019), entre outros(as) teóricos(as).

Segundo Almeida (2021), o racismo utiliza a raça como base para discriminar outra etnia; tem início no século XVI, é fenômeno da modernidade; também tem como foco categorizar os seres humanos entre inferiores e superiores até desumanizar. Em conformidade com Moura (1994a, p. 4), “de modo genérico componente da raça branca. E essa raça tinha por questões de superioridade biológica os direitos de tutelar os demais povos”. Os colonizadores utilizaram a argumentação da superioridade para escravizar os(as) indígenas, e posteriormente os(as) africanos(as) e os(as) afro-brasileiros(as), produzindo assim o racismo dominante ideológico que opera até o hoje.

Consonante a Moura (1994a, p. 06):

O racismo como ideologia do colonialismo penetrou fundo no pensamento da elite intelectual colonizada [...]. Para ele, o negro é a “besta de carga”, “filho das paisagens adustas e bárbaras”; Palmares é “grosseiro odisséia “e por isto a ação dos bandeirantes destruindo-o foi um benéfico a nossa civilização”; são “vencidos e infelizes”; o escravo negro é “humilde”, mesmo sendo “quilomba”, “temoroso”, “agulhoado à terra”; são “foragidos” a raça é “humilhada e sucumbida”.

O autor evidencia como o racismo ideológico tem sua raiz no colonialismo e penetrou na sociedade, assim como na mentalidade dos(as) brasileiros(as) a ideia de que os(as) negros(as) são inferiores, e que todos os lócus de resistência ao processo de dominação não foram vistos com bons olhos pelo colonialista.

O termo *bullying* surge na Noruega, em meados dos anos 70 do século XX. Essa expressão passou a ser utilizada no Brasil nos últimos anos (Fasson, 2017), para se referir às formas de violência praticadas no cotidiano escolar. Para Monteiro (2017, p. 18) “o bullying tem um poder destrutivo capaz de promover nos estudantes danos psicológicos irreparáveis, causando inúmeras vítimas”. A autora elucida que esses atos são realizados com o objetivo de ferir psicologicamente o(a) agredido(a).

Em 2015, na gestão da presidenta Dilma Rousseff (PT), foi sancionada a Lei nº 13.185/15, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Consonante a Brito e Nascimento (2013), o termo *bullying* vem do inglês, refere-se a tiranete ou valentão. As autoras afirmam que esses atos de agressão têm sua prática maior na escola, acontecem longe da vista de uma pessoa adulta, e uma parte das vítimas não fala nem reage às atitudes praticadas contra elas.

Conforme Monteiro (2017), o *bullying* na escola ou sala de aula tem uma relação forte com o gênero, porque afeta mais as meninas que os meninos. Segundo Fasson (2017, p.100), “Ainda que os mecanismos por meio dos quais operam bullying e racismo nesse ambiente sejam os mesmos, as implicações sociais de cada um desses fenômenos não o são”. É necessário fazer uma diferenciação entre ambos, para poder identificar e entender que são práticas ambíguas de violência e que estão presentes no cotidiano escolar.

Em conformidade com dispositivo legal nº 13.185/15:

Art. 1º [...] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima [...] Art. 2º Caracteriza-se a intimidação sistemática (*bullying*) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda: I - ataques físicos; II - insultos pessoais; III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos; IV - ameaças por quaisquer meios; V - grafites depreciativos; VI - expressões preconceituosas; VII - isolamento social consciente e premeditado; VIII - pilhérias.

O *bullying* é caracterizado como todos os atos que empregam, sem motivação evidente, violência física ou psicológica, por meio de ataques físicos, insultos pessoais, comentários sistemáticos, apelidos pejorativos e ameaças, entre outras formas de intimidação, de maneira intencional e repetitiva.

O *bullying* tem como intuito inferiorizar, essas atitudes são realizadas por meio dos comportamentos agressivos, física e psicologicamente, Conforme Fasson (2017, p. 99 – grifo nosso), “[...] três tipos de manifestações do bullying: diretos e físicos (agressões físicas, destruição de objetos, roubo); diretos e verbais (insultar, apelidar, ‘tirar sarro’, fazer **comentários racistas**); e indiretos (exclusão da pessoa, fofocas e boatos)”. São esses três tipos de sinais de violações em que o *bullying* atua; sobre os comentários racistas, entendemos como mecanismo do racismo recreativo.

Para Moreira (2019, p. 54):

[...] uma piada será racista quando produz dano moral às pessoas, [...] não é visto na sociedade como uma pessoa que possui o mesmo valor do que as outras. [...] O humor racista causa dano moral aos indivíduos porque afeta diretamente a expectativa deles de serem tratados de forma respeitosa [...].

A piada e o humor se caracterizam como atos de racismo quando têm como objetivo causar dano moral à vítima, tratando-a de forma desrespeitosa. As ações racistas, no cotidiano escolar, operam, às vezes, por meio de brincadeiras, imitação e piadas, que buscam desumanizar os(as) estudantes negros(as). Ainda sobre a imitação, existe a mais recorrente, a animalesca, ou seja, quando comparando ou igualando uma pessoa, ou um grupo de pessoas negras e de pele mais retinta, ou seus traços físicos, com animais – a comparação mais utilizada é com o macaco.

A Comissão de Promoção de Igualdade Racial do Tribunal Superior Eleitoral – TSE, em 2022, produziu uma cartilha evidenciando as expressões racistas que mais estão em uso no cotidiano, tais como “A coisa tá preta, Barriga suja, Boçal, Cabelo ruim, Chuta que é macumba, Cor de pele, Criado-mudo, Crioulo, Da cor do pecado, Denegrir, Dia de branco, disputar a negra, Esclarecer, Escravo”. A cartilha revela como essas expressões foram sendo construídas no decorrer da História do Brasil, e como estão em uso até hoje, e ainda aponta que, para cada uma delas, existe a expressão antirracista que pode substituí-las.

Para Brito e Nascimento (2013, p.20),

Sendo o racismo uma ideologia baseada na superioridade de uma raça ou etnia sobre a outra, agressão racial não pode ser confundida com o bullying, embora ambos constituíam formas de violência. Enquanto o bullying inferioriza, o racismo desumaniza. [...] ainda que as vítimas de racismo procurem ajuda da escola, ou sofram o agravo na presença dos adultos – muitas vezes cometidos pelos próprios profissionais da educação – ou reajam à violência racial, a solidão e o silêncio institucional ratificam a violência [...], que permite diferenciar o racismo do bullying.

As autoras revelam haver diferença entre os dois conceitos, enquanto o *bullying* busca inferiorizar, por meio dos seus instrumentos de torturas, o racismo procura desumanizar. Além disso, Brito e Nascimento (2013) apontam para uma segunda agressão à vítima: quando ela busca a ajuda de um adulto, e tem negado o auxílio, esse adulto se recusa a aceitar que houve racismo naquela ocasião – além de intensificar a agressão, silencia o(a) estudante negro(a). Essa prática de silenciamento diante de manifestação do racismo caracteriza-se como racismo institucional (Cavalleiro, 2012; Almeida, 2021).

Em conformidade com Brito e Nascimento (2013, p. 21), “A comunidade escolar ‘cega’ insiste em afirmar que não é necessária uma nova abordagem pedagógica [...] tampouco uma releitura da história [...] no cotidiano das escolas públicas e privadas brasileiras”. É evidente

que há descaso no tratamento dessas práticas racistas na escola, porque as instituições negam ou encobrem atitudes discriminatórias raciais, ou, quando não “confundem” com o *bullying*, silenciam diante do racismo.

Gomes (2005, p. 53), concebe que “Estas práticas racistas se manifestam, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil”. A autora ressalta que as ações racistas se manifestam na ausência de retratar de forma positiva os(as) negros(as) na História do país, no cotidiano escolar. É evidenciado que os livros didáticos reforçam atitudes discriminatórias e preconceituosas, usando de imagens deturpadas e estereotipadas dos(as) negros(as), apagando as feições da população afro-brasileira para o País.

Conforme Moreira (2019, p. 148),

O racismo recreativo decorre da competição entre grupos raciais por estima social, sendo que ele revela uma estratégia empregada por membros do grupo racial dominante para garantir que o bem público garante da respeitabilidade permaneça um privilégio exclusivo de pessoa branca.

Para garantir que a etnia branca continue no poder, esta se utiliza de estratégias que possibilitam construir barreiras sociais para que os outros grupos étnicos não acessem os privilégios econômicos, políticos, entre outros, acumulados por essa etnia, por meio da escravização das populações indígenas, africanas e afro-brasileiras.

Os pensamentos racistas presentes no livro didático se baseiam no pensamento de filósofos europeus, como do alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel; para Almeida (2021, p. 28) “Já no século XIX, um juízo parecido [...] seria feito pelo filósofo Hegel acerca dos africanos, que seriam ‘sem história, bestiais e envoltos em ferocidade e superstição’”. O autor resgata a percepção racista do filósofo Hegel sobre o continente africano e as etnias daquele local, comparando os povos da África a meros animais, tirando desses grupos étnicos, o caráter de seres humanos, e os objetificando como bestiais ou irracionais.

Conforme Almeida (2021, p. 28),

As referências a “bestialidade” e “ferocidade” demonstram como a associação entre seres humanos de determinadas culturas, incluindo suas características físicas, e animais ou mesmo insetos, é uma tônica muito comum do racismo e, portanto, do processo de desumanização que antecede práticas discriminatórias ou genocídios até os dias de hoje.

O autor evidencia que essas comparações têm como foco o caráter desumanizador, que

antecede as discriminações raciais e o próprio genocídio, chegando até os dias atuais. Essas atitudes vêm do pensamento colonialista, que influenciou na contemporaneidade a sociedade brasileira, perpassando os muros das instituições escolares, e opera no dia a dia da educação. Conforme Silva (1992, p. 338), “é um Fato lamentável – maltrato ontem, discriminação hoje [...] é algoz do escurinho que não nega sua negritude”. Assim o autor manifesta sua indignação contra as perseguições que ainda estão presentes na vida dos(as) Negros(as).

De acordo com Silva (2011, p. 30), sobre a África “ignoramos, por exemplo, que [...] o conhecimento que eles produziram, estão no nascedouro da filosofia e das ciências, o que se costuma atribuir aos gregos e a outros europeus”; é necessário estar sempre lembrando que a África contribuiu/contribui para a feitura de novos saberes, que esse Continente, subjugado por filósofos racistas como Hegel, e excluído por muito tempo do conteúdo axiológico da educação, ou incluído de forma estereotipada, tem muito a ensinar a como combater o racismo e sua herança colonial.

O racismo também tem como centralidade a desumanização; ao igualar o(a) negro(a) a um animal, violenta essa pessoa, porque a objetifica como irracional. Além disso, retira dela os direitos garantidos pela Constituição Federal do Brasil de 1988. Os animais não têm direito algum, quando se refere ao acesso à Saúde Pública, à Assistência Social, à Educação de qualidade que considere a subjetividade e que promova e valorize a cooperação desse segmento para a sociedade.

O artigo 3º de nossa Carta Magna (Brasil, 1988, p. 1) afirma:

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Segundo a Lei maior, no artigo III, objetiva-se a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que se desenvolva nacionalmente, de modo a erradicar a pobreza e a marginalização, reduzir as desigualdades sociais e regionais, promover o bem-estar de todos, sem preconceitos raciais, de sexo ou de cor, ou quaisquer formas de discriminação.

Para a Carta Magna (Brasil, 1988, p. 4), “prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. Atitudes racistas são consideradas crimes, a injúria racial hoje é compreendida como crime de racismo (Lei nº 14.532/23).

O racismo diferencia-se do *bullying* em razão de desumanizar, tirando da vítima o direito de ser humano, equiparando-o a animais, com a finalidade de negar os direitos básicos, como criar ou acessar políticas públicas, por se considerar historicamente os componentes das etnias “dominadas”, sobretudo a Negra, como seres irracionais. Por outro lado, o *bullying* inferioriza as vítimas por meio de agressões físicas e psicológicas, de acordo com dispositivo legal nº 13.185/15, porém em nenhum momento utiliza a etnia da vítima como justificativa para praticar estas ações de agressão psicológica ou física.

Elucidamos nosso objeto de estudo “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”, evidenciando que o racismo e o *bullying* assumem características diversas, no que se refere à violência, podendo também se manifestar na escola e sala de aula; no entanto, se distanciam, pois têm objetivos próprios de opressão sobre os(as) estudantes.

Seguimos para segunda seção de nossa categoria teórica, com o intuito de evidenciar as concepções de racismo pelos(as) professores(as) iniciantes e experientes nas salas de aula.

3.3 Percepções do racismo pelos(as) professores(as) iniciantes e experientes nas salas de aula

Com base em nosso objeto de estudo “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”, passamos para a feitura da terceira seção de nossa pesquisa, salientamos que esta se divide em três partes.

No primeiro momento, objetivamos trabalhar de forma breve sobre educação, escola, racismo e educação antirracista; na segunda parte, evidenciamos professores(as) da educação básica; no terceiro item, professores(as) iniciantes e experientes; no quarto, apresentamos concepções de racismo pelos(as) professores(as) iniciantes e experientes nas salas de aula.

Diante do exposto, seguimos para nosso primeiro item, com a centralidade de dialogar sobre professores(as) da educação básica e sua formação.

3.3.1 Educação, escola, racismo e educação antirracista

Nesta parte de nossa seção, objetivamos trabalhar os conceitos educação, escola, racismo e educação antirracista, para compreender a relevância de enfrentar esse antagonismo presente no cotidiano escolar e na sociedade, causando fragilidade no processo de formação

educacional da população brasileira. Concebemos Educação a partir de Brandão (1981), Freire (2004), Munanga (2003), Dias e Pinto (2019); Escola, por meio de Brandão (1981), Saviani (2009) e Silva (2012); para Racismo, tomamos como base teórica Munanga (2003) e Almeida (2021); no tocante à Educação antirracista, Cavalleiro (2001), entre outros(as) autores(as).

Segundo Brandão (1981, p.04), “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”. Para o autor, não há apenas um modo de educação, existem outras formas para além da escolarizada, que às vezes não são levadas em conta, no entanto necessitam ser respeitadas.

Em conformidade com Brandão (1981, p.03),

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

O autor argumenta que ninguém escapa da educação, pois ela faz parte de nossa vida, a gente convive com os vários tipos de educação, seja a escolarizada, seja a familiar, entre outras, que nos constituem cotidianamente. A nossa subjetividade enquanto ser humano é forjada por esses tipos de ensino, escolar ou não. Segundo Freire (2004), quem ensina também aprende, quem aprende também ensina, é uma relação de troca e construção do conhecimento formal e informal.

A educação é um processo social enquadrado em uma concepção de mundo, também está ancorada em um tempo histórico de determinada sociedade; para Dias e Pinto (2019, p.449), “a educação não pode ser entendida de maneira fragmentada, ou como uma abstração válida para qualquer tempo e lugar, mas, sim, como uma prática social, situada historicamente, numa determinada realidade”. A educação representa uma realidade de determinada sociedade, que está situada em um tempo, e é alimentada a partir de valores, étnicos e de classes, entre outros.

O texto da Lei de nº 9.394/96, que tece sobre as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em seu Art. 1 (Brasil, 1996, p.1), elucida acerca da educação, que “[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Dessa forma, a educação escolarizada brasileira, é assentada por meio de vários valores sociais, culturais e históricos, entres outros padrões que

emergem da sociedade como regras (Dias e Pinto, 2019), e imergem na educação básica como habilidade a serem trabalhadas nos segmentos e modalidades, tanto na escola quanto na sala de aula (Brasil,1996).

Conforme Brandão (1981), há escolas públicas e privadas, mas também comunitárias. Diferenciam-se conforme os territórios onde elas estão, ou seja, na periferia urbana temos um modo de educação, já no campo há outro, bem como em território Quilombola ou Indígena²³. A maioria dessas escolas estão vinculadas, o seu pensar e agir, ao sistema dominante – capitalismo – e ao racismo e seus derivados (Brandão,1981; Moura,1994a; Cavaleiro, 2012; Fernandes, 2020; Almeida,2021).

Saviani (2009, p.143) evidencia que “a primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795”. O autor elucida que a primeira vez que surge uma instituição com a nomenclatura escola é no final do século XVIII. Por sua vez, no Brasil, o marco inicial da escola emerge no século XIX, é identificada como Escolas de Primeiras Letras (1827-1890), Escola Normal (1890-1923), esta última se estendendo pelos principais municípios brasileiros no século XX (Saviani,2009).

A escola é uma constituição recente na América Latina, conforme Silva (2012, p. 84): “[...] a escola, tal como a conhecemos hoje, é uma construção histórica recente. Na América Latina, os sistemas escolares constituíram-se praticamente no século passado”. O autor revela que a feitura da escola como conhecemos emerge no século passado, constituída por regras de ensino e aprendizagem. Para Silva (2012, p. 86), a “Escola enquanto organização, comunidade, sistema social e unidade de gestão, constitui uma das tendências mais sugestivas do estudo e desenvolvimento dos sistemas educativos”. Essa instituição de ensino e aprendizagem tem um sistema social a que necessita responder, no entanto, ao corresponder à necessidade do sistema, a escola absorve para si também o racismo impregnado na sociedade.

No tocante à Educação, percebemos que há várias concepções, tendo como centralidade educar o sujeito, assim como que a educação está articulada a uma sociedade, bem como ao seu processo social, histórico, econômico (Brandão, 1981; Dias, Pinto,2019). A escola foi constituída com objetivo de ensinar os conhecimentos produzidos pela sociedade (Silva,2012). Tanto a educação informal quanto a escolarizada têm forte influência no desenvolvimento e na

²³ Conforme as legislações existem, que versa sobre a educação, escola e professor(a), como LDB (1996), o texto da Lei de nº 11.645/08 as diretrizes como da educação das relações étnico-raciais parecer CNE/CP nº 3/2004 e Educação Quilombola (parecer CNE/ CEB Nº 16/2012), entre outras correlatas. É elucidado que, a necessidade de trabalhar dentro da escola as subjetividades que os(as) estudantes têm, étnico e território, logo, a educação escolarizada deve atender as feituradas presentes neles(as) e desenvolver por meio da promoção e valorização de sua História e Cultura no espaço escolar.

transformação da sociedade. Não sendo trabalhados com princípios democráticos e humanitários, numa perspectiva antirracista, tornam-se autoritários e racistas.

Comungamos com o pensamento de Freire (2004, p.25):

Me torno tão falso quanto quem pretende estimular o clima democrático na escola por meios e caminhos autoritários. Tão fingido quanto quem diz combater o racismo mas, perguntado se conhece Madalena, diz: “Conheço-a. É negra mas é competente e decente.” Jamais ouvi ninguém dizer que conhece Célia, que ela é loura, de olhos azuis, mas é competente e decente.

Para o autor, uma educação que não comunga com os princípios da democracia e do combate ao racismo, é uma educação autoritária e que produz atitudes racistas. Conforme Almeida (2021, p. 27), “o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais – Estado, Escola etc.”, logo, ele está presente tanto na escola e sala de aula, quanto na sociedade, podendo assumir também outras formas de violência contra os membros de grupos étnicos marginalizados.

Para Munanga (2003, p.17), o racismo tem seu marco conceitual por volta de 1920, “[...] seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças [...]”. O racismo é uma ideologia que opera por meio da raça, dividindo a humanidade entre grupos racionalizados superiores e inferiores, e trabalha para manter o poder dominante diante dos(as) explorados(as).

De acordo com Almeida (2021), o racismo é estrutural, pois está na estrutura do sistema brasileiro; é institucional, porque opera por meio das instituições no Brasil; e individual, pois consiste em atitudes violentas, causando morte, ferimentos, destruição, entre outras formas, de membros das etnias vistas como inferiores. Segundo Moura (1994b), é uma ideologia do colonialismo que penetrou no imaginário dos(as) brasileiros(as), e reproduziu vários estigmas preconceituosos sobre o povo Negro.

Para enfrentar o racismo nesse espaço escolar, necessita-se de mais que boa vontade; segundo Munanga (2003), embora a educação escolar não consiga resolver todos os problemas sozinho, ela ocupa uma posição de destaque, em uma sociedade que tem como feitura a pluralidade étnica. Porém, a educação escolarizada está numa sociedade regida pelo racismo e seus mecanismos, ela foi influenciada por esse antagonismo social, político e econômico.

Conforme Munanga (2003, p.20),

Embora concordemos que a educação tanto familiar como escolar possa fortemente contribuir nesse combate, devemos aceitar que ninguém dispõe de fórmulas educativas prontas a aplicar na busca das soluções eficazes e

duradouras contra os males causados pelo racismo na nossa sociedade.

O autor evidencia que, para superar o racismo e seus males, que impactam a sociedade brasileira, sobretudo os grupos étnicos raciais que foram/são marginalizados, como a etnia Negra, é necessário a família e a escola trabalharem juntos, entretanto ele pontua que é relevante entender que as soluções para resolver esse problema ainda não têm uma fórmula pronta. Os desafios que possam emergir nessa batalha de eliminação do racismo terão como agentes a escola e a família, e atores(atrizes) sobretudo os(as) afro-brasileiros(as) (Silva,1992).

Logo, para combater o racismo no espaço escolar, os Movimentos Negros Brasileiros, com ajuda de professores(as) preocupados(as) em eliminar esse antagonismo que opera na vida dos(as) estudantes, sobretudo os(as) Negros(as) (Cavaleiro, 2001; Gomes, 2017), constituíram na escola e no interior da sala de aula um novo modo de educar os(as) estudantes, denominada educação antirracista (Cavalleiro,2001).

De acordo com Cavalleiro (2001, p. 149), a “educação anti-racista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados”; a autora demonstra que o objetivo da educação antirracista é proteger, cuidar com amorosidade a diferença étnica.

Por meio do nosso objeto de estudo “práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”, trabalhamos até o presente os conceitos de Educação, Escola, Racismo e Educação Antirracista. Passaremos para a próxima parte, na qual versaremos acerca de Professores(as) da educação básica.

3.3.2 Professores(as) da educação básica

Neste item, discutimos quem são os(as) professores(as) da educação básica, reconhecendo-os a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9.394/96, dispositivo legal que concebe os(as) profissionais da educação básica como “[...] portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim”. Segundo a legislação que regulariza as graduações públicas e privadas no Brasil, os(as)professores(as) da educação básica são os profissionais com graduação no campo educacional, ou seja, curso de licenciatura e bacharel, seja no formato presencial seja a distância.

Além do marco legal indicado, amparamo-nos nas produções existentes sobre

professores(as) da educação básica, com base nos(as) autores(as) Freire (2004); Gatti(2010, 2012), Gatti et al. (2019); Tardif e Nunez (2018) e Fernandes (2020).

Gatti (2010) ressalta que a maioria destes(as) estudantes que estão cursando a graduação em educação ou ensino são oriundos da classe trabalhadora, e o curso que mais concentra esses(as) estudantes é a licenciatura em Pedagogia.

Gatti et al (2019) destacam que a maioria dos(as) cursistas estão em instituições privadas, tanto no Brasil como em alguns países latino-americanos (Argentina, Bolívia, Colômbia, Chile, Cuba, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela). Há três tipos de instituições que formam professores(as) para atuar na rede educacional (Gatti et al., 2019, p. 93): “As instituições que formam professores apresentam-se como públicas ou privadas, e, em alguns locais caracterizam-se como comunitárias, como é o caso de instituições confessionais[...]”. Essas instituições são responsáveis pelas formações iniciais de professores(as) da educação básica no Brasil.

Para Gatti et al. (2019), nos últimos anos, houve um crescimento das Faculdades e Centros Universitários Particulares, que concentram o maior número de estudantes, nas áreas de educação e ensino, embora as estruturas dessas instituições sejam frágeis em relação ao material pedagógico disponibilizado, a estrutura física, entre outros.

No que concerne aos perfis dos(as) professores(as), ainda conforme Gatti et al. (2019, p.95), “o perfil e a formação dos professores universitários que a ministram. [...] maioria não teve formação pedagógica e poucos estudam e pesquisam questões relativas ao ensino e às didáticas nessas áreas”. Boa parte dos(as) profissionais que trabalham para essas instituições não tem qualificação para estar como professores(as) de licenciatura, sobretudo em Pedagogia. Ademais, os cursos têm carga horária baixa e estágios irregulares, principalmente a graduação em Pedagogia, se comparamos com as instituições Federais e Estaduais de educação; ainda assim, essas instituições privadas concentram um maior quantitativo de estudantes.

Consonante Gatti (2010, p.359),

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial.

A autora demonstra que as licenciaturas formam professores(as) para os segmentos da educação básica: infantil, creche e pré-escola; ensino fundamental, iniciais e finais; nível médio; bem como para as demais modalidades educacionais brasileiras, como a Educação de Jovens e Adultos, por exemplo. Para Gatti (2012, p. 7), “sem o trabalho dos professores na educação

básica não há como formar qualquer outra categoria de profissionais”, portanto são os(as) professores(as) que formam outros(as) profissionais para atuar em diversas áreas da sociedade.

Segundo Fernandes (2020), esses profissionais da educação básica assumem relevantes papéis nas trajetórias dos(as) estudantes, porque cooperam para a construção dos seus conhecimentos. Freire (2004) ressalta que os(as) professores(as) também aprendem com os(as) estudantes, numa troca de saberes que reflete uma educação de diálogo, que não pode ser fora da realidade destes(as).

Fernandes (2020, p. 249) concebe que “pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática”, logo, a teoria e a prática necessitam estar juntas, os(as) professores(as) não podem separar. Os saberes desses(as) profissionais da educação estão ancorados no conteúdo axiológico, ou seja, valores sociais que a sociedade produz e influenciam as práticas dos(as) professores(as) da educação básica.

Conforme Gatti et al. (2019, p.12),

Prática aqui entendida como atos sociais de educação, ou seja, atos culturais intencionais. Essas questões demandam considerar o contexto de uma sociedade mutante na qual vivemos hoje e colocar-se em perspectiva de constituição de novas possibilidades para a convivência humana em sociedade.

Para a autora, as práticas educacionais dos(as) professores(as) não estão separadas da realidade que a sociedade apresenta no seu cotidiano; se os valores sociais estão empregados em atos de discriminação e preconceito racial, estes influenciarão as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) na sala de aula.

As práticas pedagógicas dos(as) professores(as) são constituídas por saberes sociais; em consonância com Tardif e Nunez (2018, p. 15), os “saberes sociais produzidos pelas ciências sociais, mas também, de forma maciça e cotidiana pela sociedade da informação”, estão em evidência no cotidiano da sociedade, como as lutas dos Movimentos Sociais, especificamente a luta antirracista, encabeçada pelos Movimentos Negros Brasileiros, que atravessam os muros escolares e inquietam alguns(algumas) professores(as) da educação básica e estudantes. Estes(as) estão formulando práticas que rejeitem os atos racistas na escola e no interior da sala de aula, ações de enfrentamento ao racismo no cotidiano escolar (Cavalleiro, 2001; Jesus, 2009; Gomes e Jesus, 2013; Adelino, 2022).

Elucidamos, até o momento, o que entendemos sobre professores(as) de educação básica, assim como a relevância desses(as) para uma educação democrática (Freire, 2004). Entre

esses(as) profissionais, existem os(as) professores(as) iniciantes e experientes, que têm como uma das principais diferenciações, a experiência de sala de aula constituída na área educacional (Tardif, 2013; Marcato, 2016; Silva, M. B. da, 2021).

Por meio do nosso objeto de estudo “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”, seguimos para nossa próxima parte dessa seção, com intuito de dialogar sobre esses professores(as) iniciantes e experientes.

3.3.3 Professores(as) iniciantes e experientes

No tocante ao conceito de professores(as) iniciantes, dialogamos com as produções existentes, de Tardif (2002); Garcia (2010); Tabosa (2009); Príncipe e André (2019); Gouveia (2020); Silva, M. B. da, (2021); Silva, M. B. da, (2023), entre outros(as) teóricos(as) que têm desenvolvido trabalhos de suma relevância, na pertinente temática, referentes à indução ou iniciação desses profissionais na sala de aula.

Numa perspectiva de compreender quem são os(as) professores(as) experientes, buscamos autores(as) como Reali et al (2008); Sousa (2015); Tardif (2013) e Souza et al (2018), entre outros(AS) teóricos(as), e esses nos apontam serem os profissionais no exercício há bastante tempo na sala de aula, que já possuem experiência no ensino e aprendizagem, feitas de saberes diversos, e às vezes são referência para os(as) professores(as) iniciantes por sua postura diante da sala de aula e na escola.

Quanto à compreensão de professores(as) iniciantes Tabosa (2009, p. 56) explica:

O(a) professor(a) iniciante [...] é o sujeito que tem a formação inicial em cursos voltados à docência, mas, independente de tempo de término dessa formação, nunca a exerceu. Houve a aproximação com o campo de trabalho através do estágio supervisionado, durante a formação, mas nunca assumiu uma sala de aula que fosse sua.

A autora conceitua o que seriam professores(as) iniciantes; em suma, são aqueles(as) que têm formação em cursos voltados à docência, independentemente de terem ou não aproximação com o campo educacional após formados(as). Alguns(Algumas) desses(as) profissionais apenas têm contato com a área de trabalho durante o estágio, na formação inicial, nunca exerceram ou assumiram uma sala de aula como professores(as).

Assim, compreendemos professores(as) iniciantes, na acepção de Tardif (2002, p. 84), os(as) que têm até “[...] sete primeiros anos da carreira representam um período crítico de

aprendizagem intensa da profissão, período esse que suscita expectativas e sentimentos fortes, e as vezes contraditórios, nos novos professores”. O autor explica que, ao passar do tempo, esses(as) profissionais vão ganhando músculos em seu ofício enquanto professores(as), mas também é período de fortes aventuras positivas e negativas, que envolvem expectativas e sentimentos.

Tardif (2002) descreve o círculo que os(as) professores(as) iniciantes vivenciarão na educação, que é constituído por três fases: I) idealismo para realidade; II) conhecimento sobre o sistema e a hierarquia escolar, exemplo, a roupa, o modo de falar e o comportamento; III) as descobertas dos(as) estudantes “reais”, ou seja, quando percebe que eles(as) não comungam com a imagem pré-fabricada e desejável por esses(as) profissionais (Tardif e Raymond, 2000).

Ainda sobre definição de professores(as) iniciantes, Rocha (2005) comunga com Tardif (2002), ao conceber esses(as) profissionais até os sete primeiros anos de atuação em sala de aula. No entanto, as produções recentes (Gouveia, 2020; Silva, M. B. da, 2021; Silva, M. B. da, 2023; Silva, D. M. da, 2023) tomam professores(as) iniciantes de três até os cinco primeiros anos.

De acordo com Silva D. M. da, (2023, p.84),

[...] não há uma consonância quanto ao período que determina o início à docência; de acordo com o apresentado pela literatura, a fase que corresponde à condição de professor iniciante, pode ser diferentemente considerada aos períodos constatados de até três anos (Huberman, 1995; Nascimento; Flores e Xavier, 2019; Pacheco; Flores, 1999), quatro anos (Cavaco; 1995; Gonçalves, 1995), cinco anos (Imbernón, 1988; Romanowski; Martins, 2013; Veeman, 1988) e até sete anos (Tardif, 2008), conforme apresentado pelos autores.

Autora revela que há uma vasta literatura sobre professores(as) iniciantes, embora que não existe uma concordância conceitual sobre o tempo, para determinar o início da carreira desses profissionais, segundo ela pode ser compreendida entre os três primeiros anos, ou os cinco e poderá chegar aos sete.

Portanto, concebemos professores(as) iniciantes até os sete primeiros anos de experiências (Tardif, 2002; Rocha, 2005; Silva, D. M. da, 2023). Nesse círculo, os(as) novos(as) profissionais constituíram suas experiências no dia a dia da sala, com os desafios que apresentam esse espaço de ensino e aprendizagem cotidianamente, por meio dos quais também constroem seus saberes profissionais (Tardif, 2002; Gouveia, 2020).

Em relação às dificuldades enfrentadas pelos(as) professores(as) iniciantes, estes(as) se encontram com desafios nos primeiros anos de exercício da profissão; Garcia (2009, p. 28)

ressalta: “[...] os problemas que mais ameaçam os professores iniciantes são a imitação acrítica de condutas observadas em outros professores; o isolamento de seus companheiros; [...] e o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino”. Esses problemas que emergem na trajetória dos(as) professores(as) iniciantes podem causar uma fissura naquilo que idealizavam ainda na formação inicial, e estão presentes no cotidiano de sala de aula. Isso pode dificultar ainda mais a trajetória dos(as) professores(as) iniciantes, muitas vezes causam até desistência da profissão (Silva, M. B. da, 2021).

Da mesma forma, Gouveia (2020, p. 51) também aponta os desafios identificadas por esses(as) profissionais: “a insegurança mediante a pluralidade da sala de aula e aos diferentes contextos que representa cada estudante; as múltiplas demandas às quais o professor é convidado a dar conta, mediante tantas atividades [...]”. São elementos que causam medo nos primeiros anos de trajetória da profissão.

Conforme Príncipe e André (2019, p. 7), “A porcentagem de desistência [...] aponta uma alta tendência de evasão nos primeiros anos de atividade profissional”. Os(as) professores(as) não conseguem ficar muito tempo na profissão, devido às condições desfavoráveis mencionadas; e quando não conseguem auxílio de companheiros(as), ou seja, de profissionais experientes que possam ajudar em situações conflitantes, veem-se obrigados a desistir da sala de aula.

Não são fáceis os primeiros anos de atuação desses(as) profissionais. A falta de acompanhamento, solidariedade e amorosidade em atividades cotidianas dentro da escola e na sala de aula, bem como o dialogar com pais e mães dos(as) estudantes, além da falta de experiência em preenchimento dos instrumentos pedagógicos, entre outros problemas constatados no cotidiano, podem ocasionar solidão desses profissionais em início de carreira (Sousa, 2015; Gouveia, 2020; Silva, M. B. da, 2021).

Em suma, os(as) professores(as) iniciantes, na concepção de Tabosa (2009), são aqueles(as) que ainda não adentraram a sala de aula, como responsáveis por esse espaço de feitura do conhecimento. Conforme as produções mais recentes (Gouveia, 2020; Silva, M. B. da, 2021; Silva, M. B. da, 2023), os(as) professores(as) iniciantes são profissionais que estão no início da carreira, mas em exercício em sala de aula têm entre um e sete anos (Tardif, 2002; Gouveia, 2020; Silva, M. B. da, 2023).

Diante das construções elucidadas até momento, em torno dos(as) professores(as) iniciantes, identificamos um processo evolutivo, em razão de que, na contemporaneidade, são evidenciadas produções que abordam, dentro da temática, outras perspectivas, como a indução profissional (Silva, M. B. da, 2021), e a contingência pedagógica (Silva, D. M. da, 2023). O

que queremos saber é se estes(as) professores(as) iniciantes e experientes têm trajetórias diferenciadas nos exercícios das práticas pedagógicas antirracistas em sala de aula. Há uma diferença nesse processo? Ou não? As práticas criadas por esses profissionais são perenes e coesas? De que forma concebem as práticas pedagógicas antirracistas na escola? Essas práticas são de autoria destes(as) professores(as) iniciantes e experientes? Ou não?

Em nossa pesquisa, compreendemos os(as) professores(as) iniciantes enquanto profissionais da educação básica, seja do segmento infantil, fundamental seja médio, que tenham concluído a formação inicial em educação, conforme a LDB (1996). Esses(as) profissionais recém graduados(as) advêm sem nenhuma ou com moderada experiência de exercício, no que concerne à educação das relações étnico raciais. Desse modo, os(as) novos(as) professores(as), além dos desafios que encontram no espaço de constituição do saber antirracista, também apresentam imaturidade em lidar com essas práticas no cotidiano escolar (Santana, 2003; Gomes, 2015).

Realizamos, até o momento, a discussão sobre professores(as) iniciantes, que, segundo Silva, D. M. da, (2023), enfrentam constantemente desafios em suas trajetórias profissionais. Alguns desses(as) profissionais conseguem superar as barreiras impostas no cotidiano, tornam-se bem-sucedidos(as) em sua carreira (Papi, 2011). “Mas, para que isso ocorra, requer-se uma profissão docente formada e equipada com as capacidades necessárias para se enfrentar esses desafios” (Garcia, 2010, p. 22). Há uma demanda de formação continuada para dar conta da realidade étnico-racial, que está presente no campo de trabalho e que abarca as subjetividades dos sujeitos formativos(as) negros(as) e não negros(as) (Cavalleiro, 2001; Silva M. B. da, 2023). Efetuado esse diálogo, teceremos considerações sobre professores(as) experientes com intuito de dialogar com a literatura existente indicada.

Professores(as) experientes são aqueles(as) que têm uma trajetória construída. De acordo com Reali et al. (2008, p. 86), “são professores experientes, veteranos nas experiências cotidianas de sala de aula e dos assuntos da escola, que podem auxiliar os iniciantes. [...]”. Os(As) professores(as) experientes são os(as) profissionais que já têm uma trajetória consolidada em sala de aula.

Para Souza et al (2018, p. 4),

Ao longo da experiência profissional, os professores aprendem a estabelecer outras relações com esses saberes. Esse processo conta com vários fatores como contribuintes de sua formação, quais sejam: conhecimento da realidade envolvendo alunos, pais, colegas de trabalho, domínio do currículo, conhecimento da instituição escolar, formação continuada e, ainda, com ajuda do professor experiente.

As autoras elucidam que os(as) professores(as) experientes, no decorrer das suas trajetórias educacionais, são aqueles(as) que constroem seus saberes a partir das vivências no cotidiano da sala de aula, por meio da trajetória constituída com apoio dos(as) companheiros(as) de profissão, bem como as experiências obtidas em diálogos com os pais, as mães e os estudantes, ou seja, as feitura das suas trajetórias são construídas com base da coletividade de companheiros(as) de trabalho (Freire, 2004; Tardif, 2013).

Consonante Tardif (2013, p. 568), “os conhecimentos dos professores [...] são conhecimentos enraizados no trabalho e em suas experiências como professores; portanto, eles provêm de uma epistemologia da prática”. O conhecimento desses(as) professores(as) é constituído dia após dia na sala de aula e com formação continuada, ou seja, gradualmente são constituídos saberes em sua trajetória profissional.

Os(as) professores(as) com mais tempo na sala de aula são reconhecidos(as) pelos(as) professores(as) iniciantes como companheiros(as) valiosos(as), ao mesmo tempo em que contribuem no desenvolvimento da trajetória destes(as). De acordo com Souza et al. (2018, p. 01), “evidenciou-se [...] presença do professor experiente que contribui de forma significativa para [...] seus caminhos”. Os(As) profissionais experientes em sala de aula também ocupam um papel de suma relevância para a formação dos(as) novos(as) professores(as).

Estes(as) professores(as) experientes também aprendem com os(as) iniciantes, em uma relação de troca de saberes, porque não é sobre quem tem mais conhecimento ou quem sabe menos, mas é acerca de caminhos diversos, constituídos via realidade de mundo que cada profissional tem, ou seja, sua subjetividade constituída da relação, pessoal e profissional, que entrelaça com seu fazer no dia a dia da sala de aula (Freire, 2004; Souza et al., 2018).

Esses(as) profissionais têm uma relevância enorme para os(as) novos(as) professores(as), pelo motivo de poderem orientá-los(as), diante de problemas que possam emergir, tanto na sala de aula quanto nas relações interpessoais. Desta forma, não apenas reforçam os(as) companheiros(as) com suas atitudes positivas, como também, asseguram a permanência desses(as) profissionais que estão galgando uma consolidação como professores(as) em sua área (Rali et al., 2008; Silva, M. B. da, 2021).

Ambos(as) os(as) profissionais, iniciantes ou experientes, têm desafios, problemas e angústias, que emergem no cotidiano da escola, mas os(as) experientes geralmente lidam melhor com essas situações conflitantes, devido aos saberes que acumulam ao longo da trajetória na educação (Reali et al. 2008).

Os(As) profissionais experientes podem contribuir para amenizar e ajudar nos problemas,

desafios e angústias dos(as) professores(as) iniciantes (Souza et al, 2018; Sousa, 2015; Gouveia, 2020). O auxílio dos(as) experientes para a andança desses(as) iniciantes na sala de aula é de suma relevância para os fortalecimentos dos laços de companheirismo e desenvolvimento dos saberes escolares, bem como do enfrentamento ao racismo.

Elucidamos, com base em nosso objeto de estudo “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”, que há diferenciação entre esses(as) profissionais de educação básica. As vivências construídas no cotidiano escolar cooperam para a trajetória desses(as) na profissão, todavia as subjetividades que emergem da carreira e da vida pessoal podem contribuir ou não, por meio das concepções de racismo na sala de aula.

Passaremos a dialogar sobre concepções de racismo pelos(as) professores(as) iniciantes e experientes nas salas de aula; seguiremos para próximo item, no qual objetivamos realçar, via nosso objeto de estudo, a relevância desses profissionais no combate às atitudes racistas.

3.3.4 Concepções de racismo pelos(as) professores(as) iniciantes e experientes nas salas de aula

Neste item de nossa seção, versamos sobre as concepções de racismo pelos(as) professores(as) iniciantes e experientes na sala de aula, com base na literatura existente sobre racismo, por Moura (1988; 1994b) e Silva (1992). Professores(as) da educação básica concebemos em Silva (1992); Fernandes (2020); Freire (2004); Gomes (2015, 2013); Tardif (2013). Professores(as) iniciantes e experientes com Tardif e Raymond (2000) Tardif (2002); Santana (2003); Gouveia (2020); Marcato (2016) e Silva, M. B. da, (2023), entre outros(as) autores(as).

Segundo Moura (1994b, p. 2), “o racismo é um multiplicador ideológico que se nutre das ambições políticas e expansionistas das nações dominadoras e serve-lhe como arma de combate e de justificativa para os crimes cometidos”. Esse dispositivo se mantém operando por meio dos mecanismos que se utilizam das estruturas governamentais e privadas, como as instituições de educação públicas ou particulares, entre outros órgãos (Gomes, 2005; Almeida, 2021).

Há nessas instituições de ensino e aprendizagem duas categorias de professores(as) que se distinguem, aqueles(as) que estão iniciando sua carreira, com pouca ou nenhuma vivência em sala de aula, são denominados(as) profissionais iniciantes (Gouveia, 2020; Silva, M. B. da, 2021, Silva, D. M. da, 2023), mas também os(as) que já têm uma trajetória sólida,

identificados(as) como professores(as) experientes (Reali et al, 2008; Sousa, 2015; Tardif, 2013; Marcato, 2016). As vivências constituídas na sala de aula os(as) diferenciam, dentro da educação básica.

Em conformidade com Marcato (2016, p. 145),

Pode-se falar em professores experientes para lidar com as diferenças em sala de aula, sejam elas sensoriais, físicas, intelectuais, de gênero, etnia [...], assessorar o professor iniciante em suas dificuldades com a inserção e o início da carreira, especialmente em relação à diversidade de seus alunos.

A autora evidencia haver uma diferença entre os(as) profissionais, enquanto um(a) já tem uma consolidação dentro da sala de aula, o(a) outro(a) ainda está construindo sua trajetória. Assim, o racismo que emerge nesse espaço de feitura do saber é encarado e sentido, por ambos(as) de forma diferente, ou seja, a angústia dos(as) profissionais experientes não são as mesmas daqueles(as) que estão iniciando a carreira na sala de aula.

Gomes (2015, p.146) questiona:

Como será que nós, professores e professoras, temos trabalhado com a questão racial na escola? Que atitudes tomamos frente às situações de discriminação racial no interior da escola e da sala de aula? Até quando esperaremos uma situação drástica de conflito racial ou enfrentamento para respondermos a essas perguntas? Por que será que a questão racial ainda encontra tanta dificuldade para entrar na escola e na formação do professorado brasileiro?

A autora evidencia como o racismo afeta os(as) professores(as) iniciantes e experientes, bem como os interpela sobre como lidar com a questão racial na sala de aula. Como reconhecer e enfrentar no cotidiano escolar as atitudes racistas? Alguns(Algumas) profissionais iniciantes buscam auxílio de outros(as) que tenham acúmulo de experiência (Souza et al, 2018), ou seja, tenham passado por alguma situação parecida e conseguiram desenvolver estratégias de combate ao racismo na sala de aula.

Segundo Gomes (2015, p. 146), “ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos”. A autora destaca que não são todos(as) os(as) professores(as) da educação básica, com letramento racial crítico²⁴ sobre a concepção do

²⁴ Compreendemos letramento racial crítico em Souta e Jovino (2019, p.161), “[...] colaborar para a formação de identidades raciais branca e negra. Para que todos tenham orgulho do seu pertencimento racial”. Evidenciado a relevância desse dispositivo na formação da identidade dos(as) estudantes negros(as) e não

racismo, também não é um problema apenas da educação.

Conforme Santana (2003, p. 151),

[...], a falta de informação impede que possa ser criado um contexto para o enfrentamento do racismo: muitas vezes, os professores desconhecem as reais condições em que se dão as relações raciais e os efeitos do racismo para toda a sociedade; 3) são necessários momentos de reflexão a partir das experiências vivenciadas nos percursos de cada um: nem todos os professores tiveram esses momentos. É fundamental que sejam criados espaços de reflexão tanto nas escolas quanto em outros espaços de formação docente.

Segundo Santana (2003), nem todos(as) os(as) professores(as), iniciantes e experientes, tiveram em sua trajetória, pessoal e profissional, espaço para refletir sobre as mazelas do racismo diante da educação básica. Portanto, é evidente que haja a necessidade de criação de espaço formativo sobre as relações raciais, para com esses(as) profissionais da educação. Assim, poderão montar instrumentos que reajam antes das manifestações de atitudes racistas no interior da escola e sala de aula.

Uma parte desses(as) profissionais, preocupada com a atitude racista, discriminação e preconceito racial presentes no cotidiano da sala de aula, tendo em vista que não tem apoio da gestão, sentem-se sozinhos(as), para desenvolver práticas que enfrentem o racismo.

Silva, M. B. da, (2023 p. 47), concebe:

Nesse sentido, grande parte dos saberes dos professores são produzidos no próprio campo de trabalho, na própria contingência pedagógica que vivencia cotidianamente, tendo em vista as demandas que lhes são apresentadas, e o professor sente-se tocado a dar conta destas e responder com compromisso o que lhe foi conferido.

A autora elucida que, quando esses(as) professores(as) iniciantes e/ou experientes buscam de forma autônoma alguma maneira de dar conta das demandas em evidência, como o racismo, estão criando contingência pedagógica (Silva, M. B. da, 2023), embora muitos(as) reproduzam concepções errôneas sobre o racismo, até confundindo com *bullying* (Brito e Nascimento, 2013). Assim, inconscientemente, em suas práticas, reforçam atitudes racistas com estudantes negros(as), ou silenciam diante de práticas discriminatórias ou preconceituosas, em razão de não compreenderem como essas práticas operam no cotidiano escolar.

Em conformidade com Adelino (2022), os(as) professores(as) iniciantes e experientes,

negros(as), as autoras partilham que esse instrumento antirracista se coloca contra os discursos, cultura e mídia hegemônica, além de formar professores(as) e a equipe da instituição de ensino para lidar com as diferenças que emergem, no cotidiano escolar.

caso consigam trabalhar na sala de aula o enfrentamento às práticas racistas, necessitam ficar atentos(as), porque não há apenas uma concepção de racismo, mas várias: dominante, estrutural, institucional, recreativo e religioso, entre outras (Moura, 1994b; Cavalleiro, 2012; Moreira, 2019; Almeida, 2021). Dessa forma, é necessário reconhecê-los, para montar estratégias de enfrentamento a esse antagonismo e seus derivados.

Conforme Adelino (2022, p. 209),

[...] concepções de racismo. Elas evidenciaram que esses(as) profissionais reconhecem que o Brasil é um país racista, que o racismo interfere e causa disparidades nas relações sociais. Em várias situações, o racismo é utilizado como fator distintivo para estabelecer uma relação de superioridade e inferioridade entre os grupos sociais racializados.

O autor argumenta que, os(as) professores(as) necessitam ter concepção do racismo, enquanto instrumento que causa impacto diretamente sobre os grupos étnicos “visto como subalternos”, no que concerne a relação social, política e econômica. Logo após, reconhecer que há práticas racistas na sala de aula, precisarão da ajuda da comunidade para enfrentá-las.

De acordo com Silva (1992), o racismo e seus diversos mecanismos, não é apenas problema dos(as) professores(as), mas também da família; ambos necessitam ter consciência das discriminações e preconceitos raciais, já que, historicamente, esses dispositivos de opressão estão enraizados no ensino e aprendizagem da educação brasileira (Silva, 1992; Nascimento, 2018). Portanto, a escola e a comunidade podem se unir para criar estratégias em conjunto a fim de combater esses antagonismos que operam na trajetória estudantil dos(as) negros(as) no cotidiano escolar (Silva, 1992; Cavalleiro, 2001).

Quando há uma cooperação entre família e escola, que, segundo Silva (1992, p. 344), ambos contribuem para “[...] uma sociedade justa, sem discriminação ou preconceitos, sem explorados e exploradores [...], sem racismo”, as atitudes racistas necessitam ser repudiadas, para ser possível construir uma sociedade equânime, é relevante uma educação antirracista, que atenda às demandas dos(as) estudantes negros(as). Dessa forma, pode-se desenvolver um ensino e aprendizagem democrático de fato na escola (Freire, 2004).

O racismo e seus derivados atuam também nos componentes curriculares, principalmente aqueles que têm relação com as temáticas de História; os(as) professores(as), ao ensinar sobre o conteúdo de História referente aos períodos colonial (1500-1825) e imperial (1825-1889), evidenciam a etnia Negra apenas como escravizada. Esses(as) professores(as) não problematizam a escravização, não elucidam de forma positiva a população afro-brasileira no contexto desses dois períodos da História do Brasil, como Quilombola, a resistência, rebeldia e

luta que se deram de diferentes formas (Silva, 1988, 1992; Moura, 1988, 2021; Nascimento, 2018).

Alguns(Algumas) professores(as) estão inseridos(as) em contexto de Escolas Quilombolas, de modo que suas práticas pedagógicas necessitam atender ao parecer CNE/CEB nº 16/2012, que são as diretrizes da Educação Quilombola e sinalizam como obrigatoriedade (Brasil, 2012, p.29), sendo “[...] o respeito, a valorização e o estudo dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas e necessários ao seu convívio sociocultural com sua comunidade de pertença e com a sociedade mais ampla”. Esse dispositivo legal destaca, como princípios orientadores básicos, o respeito, a valorização e o convívio sociocultural na comunidade, como também na sociedade.

Miranda (2012, p. 374) concebe:

[...] educação quilombola insere-se no conjunto mais amplo de desestabilização de estigmas que definiram, ao longo de nossa história, a inserção subalterna da população negra na sociedade e, conseqüentemente, no sistema escolar. A educação escolar destinada à população [...] de quilombos encontra-se em situação adversa, marcada pela inexistência de escolas localizadas nas comunidades ou pelo funcionamento precário das escolas existentes.

A autora destaca sobre a escola quilombola que esta desfaz os estigmas criados para subalternizar a população negra, ao longo da História do Brasil, no entanto essa modalidade de ensino encontra-se ainda em situação precária, com as escolas quase inexistentes. Além disso, Miranda (2012, p. 376) sinaliza que há “[...] desafio a ser enfrentado na implantação da modalidade de educação quilombola refere-se à formação de professores(as) que lecionam nas comunidades”. A autora realça que há desafio no campo educacional, na formação continuada de professores(as), pois não é evidenciada essa modalidade.

Em conformidade com Silva, M. B. da, (2023, p.163), “a ausência de formações específicas para a educação quilombola faz com que a ênfase nas questões étnicas, na escola, se dê principalmente a partir das experiências das docentes, mesmo que sem investimentos por parte da educação municipal”. Além da ausência que há, também é nítido que, se esses profissionais de ensino não tiverem uma aproximação com as Comunidades Quilombolas, não conseguirão atender às demandas que emergem, em sala de aula.

Com base em Miranda (2012) e Silva, M. B. da, (2023), levantamos as seguintes indagações: esses(as) profissionais de ensino, sem qualquer formação continuada que atenda às especificidades Quilombolas, conseguem dar conta dessa modalidade de ensino? Conseguem

desenvolver nas práticas pedagógicas em sala de aula, uma perspectiva que elucide de forma coesa e relevante, as feitura dos Quilombos para formação do Brasil? Estas práticas dos(as) professores(as), que às vezes são desenvolvidas sem formação continuada, estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (parecer CNE/CEB Nº 16/2012)? Elas evidenciam a história do Quilombo no Brasil de forma positiva? Carril (2017) elucida que na formação continuada dos(as) professores(as) são relevantes os contextos históricos e contemporâneos no território, as construções de saberes que foram/são construídos cotidianamente pelas comunidades tradicionais Quilombolas.

Sobre a História dos Quilombos, Nascimento (2018, p. 297) descreve que “os Quilombos são livres da relação colonial, criadas pelos próprios negros no Brasil [...], como experiência da resistência [...]. São estabelecimentos de estrutura móvel à medida que se fez necessário migrar”. A autora partilha que os Quilombos são criações dos(as) negros(as), assim, todas as subjetividades que constituírem esse lócus são articuladas com as experiências e trajetórias da população negra que habitavam/habitam esses espaços de lutas e resistências organizadas.

Moura (2020, p. 45) evidencia:

A organização dos quilombos era muito variada, dependendo do espaço ocupado, de sua população inicial, da qualidade de terreno em que se instalavam e das possibilidades de defesa contra as agressões das forças escravistas. Aproveitavam-se desses recursos naturais regionais [...], os quilombos praticavam uma economia policultora, ao mesmo tempo distributiva e comunitária [...]. Quando os quilombos se consideravam já estabilizados, organizavam tipos de governo que determinavam a harmonia da comunidade e eram responsáveis por ela [...]. Além disso, criar formas de organização familiar, religiosa e, especialmente econômica.

A organização do Quilombo no período colonial e imperial, além da resistência ao escravismo, praticava uma economia policultora via agricultura, tinha um governo próprio, responsável por assegurar a harmonia da comunidade. Segundo Nascimento (2018), o Quilombo, nos períodos colonial e imperial, era uma sociedade alternativa, não simples ranchos de escravizados(as) fugidos(as).

Em acordo com Carril (2017, p. 555),

[...] propõe-se pensar a educação quilombola com base nos contextos de uso do território, da etnicidade e da memória presentes nas narrativas dos sujeitos no intuito de construir metodologias que proporcionem aprendizagens tendo como ponto de partida elementos referentes às realidades locais das comunidades. Nesse sentido, romper com uma história longa de alienação e

exclusão étnica e racial que se inaugura com a formação da sociedade brasileira.

A autora demonstra que, ao pensar uma educação quilombola, os(as) professores(as) necessitam considerar tudo aquilo que está ali no território, ou seja, etnicidade, memória, as narrativas dos(as) que habitam esse espaço de luta e resistência, para dar base à metodologia de ensino desses(as) profissionais. Assim, contemplará as especificidades educacionais que estão no território.

Conforme Menezes et al. (2018, p. 192),

Nesse processo, os professores e os alunos são protagonistas da aula. Eles problematizam a prática, colocam em discussão as tradições culturais dos Quilombolas, promovendo excursões, visitas a locais importantes da comunidade, pesquisas de campo, chamando pessoas da comunidade para relatos de experiências.

As autoras elucidam acerca das práticas pedagógicas em territórios Quilombolas, enquanto é colocado em evidência, não apenas o que os estudantes aprendem sobre sua cultura, mas também, o que os(as) profissionais de educação aprendem sobre a cultura dos(as) estudantes (Freire, 2004). Recentemente foi implementado no Estado de Pernambuco o Estatuto da Igualdade Étnico-racial, e segundo o art. 17 (Pernambuco, 2023, p. 10), “É dever do Estado preservar e garantir a integridade, a respeitabilidade e a permanência dos valores, [...] costumes tradições e manifestações culturais das comunidades quilombolas”. Conforme sinaliza o dispositivo legal, o Estado necessita preservar e garantir a integridade das comunidades tradicionais em Pernambuco, por meio dos costumes, tradições e manifestações desses, de forma positiva.

Os(As) negros(as) ocuparam outras funções dentro do sistema escravocrata, que, para Moura (1988), para além de escravizados(as), foram também advogados(as), engenheiros(as), professores(as), literatos(as), editores(as), entre outros cargos dentro do setor público; também de forma autônoma, como quitandeira, por exemplo; igualmente foram lideranças de vários movimentos populares, como o antiescravista e o abolicionista (Moura, 1988, 2021).

No entanto, a população afro-brasileira não é evidenciada nos livros didáticos acerca das cooperações dadas na feitura do Brasil. Silva (1992, p. 341) ressalta que “[...] o livro didático deve ser revisto e corrigida a história mal contada sobre o negro [...] os fatos são destorcidos bem como os heróis esquecidos”. O autor expõe a sua inquietação sobre como há erros históricos e racistas, acerca dos(as) afro-brasileiros(as) nos livros escolares, e essas falhas

são caracterizadas como silenciamento ou epistemicídio de uma etnia em detrimento da outra, ou seja, da branca (Carneiro, 2005). É evidente a manifestação do racismo, não apenas nas práticas dos(as) professores(as), mas também nos instrumentos pedagógicos como os livros didáticos, especialmente de História e Cultura.

De acordo com Moura (1988, p. 67),

Os negros não eram somente os trabalhadores do eito, que se prestavam apenas para as fainas agrícolas duras e nas quais o simples trabalho braçal primário era necessário. Na diversificação da divisão do trabalho eles entram nas mais diversas atividades. [...] setor artesanal [...] na metalurgia cujas técnicas trazidas da África [...] tiveram também a habilidade de aprenderem com grande facilidade os ofícios que aqueles primeiros portugueses que aqui aportaram trouxeram das metrópoles.

O autor elucida que a população negra não exerceu apenas a função de escravizada, entre os períodos colonial e imperial, mas desempenhou outras funções, para além das que são apresentadas na sala de aula pelos livros didáticos (Silva, 1992; Gomes, 2005). Os(As) escravizados(as) traziam consigo técnicas profissionais oriundas do continente africano, como a metalurgia, e aprenderam outros ofícios advindos da Europa, sobretudo dos colonizadores portugueses.

Em uma sociedade fundada por meio da dominação ideológica e exclusão de vários grupos étnicos, principalmente a etnia Negra (Moura, 1988; Nogueira, 1997; Fernandes, 1972, 2008), o racismo conseguiu se inserir nesse espaço escolar e influenciar as práticas dos(as) professores(as) (Gomes, 2005; 2015).

Quando os(as) professores(as) iniciantes e experientes não querem entender que esse debate faz parte do processo de ensino dos(as) estudantes negros(as) e não negros(as), justificam as ausências dos diálogos sobre as relações étnico-raciais em sala de aula, em razão de que não discutem tal assunto porque não tiveram acesso ao debate em sua formação inicial, tampouco na formação continuada (Gomes, 2011; Silva, M. B. da, 2021). Dessa maneira, o racismo continua operando na educação por meio de diversos mecanismos, negando o ensino democrático, que respeite a feitura de que é constituída a sala de aula.

Segundo Cavalleiro (2001, p. 146),

Ausência de atitudes por parte de professores(as) sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadores/as. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feito, seu comportamento nem sequer é criticado. A convivência por parte dos profissionais da educação banaliza a

discriminação racial.

A autora partilha que, quando existe negligência, por parte dos(as) professores(as) iniciantes e experientes, em atos discriminatórios que envolvam as crianças negras em sala de aula, essas silenciam e guardam para si os cravos do racismo. A ausência de repressão sobre os atos racistas das crianças não negras faz com que os(as) professores(as) se tornem cúmplices do racismo executado dentro da sala de aula (Silva, 2013).

Há dispositivos legais, como os que operam no processo de enfrentamento do racismo, discriminação e preconceito racial, de nº 14.532/23, que tipifica esses atos racistas como crime. Também existem leis como a de nº de 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e de Cultura da população africana e afro-brasileira na educação básica. Esses marcos legais são instrumentos que buscam combater, valorizar, promover a feitura da etnia negra, na educação básica do Brasil (Gomes, 2011).

Tardif e Raymond (2000, p.214) concebe:

Em primeiro lugar, todos os saberes nele identificados são realmente usados pelos professores no contexto de sua profissão e da sala de aula. De fato, os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional.

Os autores evidenciam que os saberes pessoais desses(as) professores(as) iniciantes e experientes, também estão vinculados à escola e seus instrumentos pedagógicos (Silva, D. M. da, 2023). Esta instituição de ensino e aprendizagem não é desvinculada da sociedade. A escola faz parte da comunidade e se alimenta, por vezes, dos mecanismos racistas, preconceituosos e discriminatórios (Silva, M. B. da, 2023; Gomes, 2005; Almeida, 2021).

Se queremos uma sociedade democrática, não podemos reproduzir o que, segundo Freire (2004, p.42), seria uma ausência da democracia, quando “[...] A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero [...]”, está presente na sala de aula, ferindo constantemente os(as) estudantes, sobretudo negros(as), cuja subjetividade atravessa esses três marcadores. Em conformidade com Fernandes (2020, p. 247), “o professor não pode estar alheio a esta dimensão, se ele quer mudança, tem que realizá-la nos dois níveis – dentro da escola e fora dela. Tem que fundir o seu papel de educador ao seu papel de cidadão [...]”. As práticas dos(as) professores(as) não podem ser ingênuas, mas ancoradas na realidade que se apresenta no cotidiano da escola.

Importa-nos lutar por uma escola democrática, que foque na equidade de saberes, do Negro, Indígena e Branco, entre outros grupos étnicos, ou seja, que inclua todos os saberes Históricos e Culturais dessas etnias, que não apenas dê privilégio para o conhecimento de uma única, a Branca.

Conforme Tardif (2013, p.566),

O princípio por trás da democratização escolar é o seguinte: todos os alunos são iguais perante a escola. No entanto, se o princípio permanece na retórica estatal e internacional, a realidade é bem outra: os alunos pobres, os alunos vindos de minorias étnicas ou imigrantes, as crianças de bairros populares e operários, as crianças das áreas distantes e rurais, os alunos com dificuldade de aprendizagem ou de comportamento estão cada vez mais confinados a estabelecimentos que oferecem serviços educacionais de qualidade inferior.

O autor evidencia que uma escola democrática tem como vanguarda a equidade de saberes históricos e culturais, dos povos que diariamente frequentam esse espaço de constituição de conhecimento. Essa instituição busca constantemente eliminar mecanismos que produzam desigualdades entre as etnias, devido ao poder econômico.

As Diretrizes afirmam a relevância do papel da escola para uma educação antirracista; as Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (parecer CNE/CP nº 3/2004). Conforme o dispositivo legal indicado (Brasil, 2004, p. 07),

[...], constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo.

Não podemos referenciar como uma educação democrática aquela que não respeita, cuida e ensina valores de saberes oriundos da África e dos(as) afro-brasileiros(as), bem como de outros grupos minoritários, como a população indígena. Quando os(as) professores(as) iniciantes e experientes se ausentam de sua obrigatoriedade de promover dentro da sala de aula práticas pedagógicas antirracistas, estão violando os marcos legais, de nº 10.639/03 e 11.645/08.

Compreendemos que o nascedouro do racismo não está na escola, vem de um projeto de sociedade pós-abolição, vinculado a uma mentalidade colonialista (Moura, 1994b). Dessa forma, influenciou/influencia as práticas dos sujeitos formativos, com a intencionalidade de

atingir os(as) estudantes negros(as) por meio das ações de desumanização. Silva (2011) elucida que a educação das relações étnico-raciais tem como centralidade a formação de uma sociedade equânime entre os grupos étnicos, mas não tolera qualquer ato racista na sala de aula, e quando é evidenciado necessita ser enfrentado.

Para tratar características de uma educação antirracista, tomamos Cavalleiro (2001, p.158):

Reconhecem a existência do problema racial na sociedade brasileira, buscam permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar; repudiam qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuidam para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.

A autora elucida a relevância da educação antirracista: 1) que os(as) professores(as) iniciantes e experientes reconheçam o racismo como um problema da sociedade brasileira que necessita ser eliminado; 2) que esses(as) profissionais rejeitem ações racistas e seus mecanismos de discriminações e preconceitos raciais, por meio de atitudes que possibilitem os(as) estudantes negros(as) e não negros(as) refletir sobre as práticas racistas, seus dispositivos que desumanizam os(as) afro-brasileiros(as) entre outros grupos étnicos. Dessa forma, esses profissionais estão criando práticas pedagógicas antirracistas.

Para Moura (2021, p. 44), “os(as) professores(as), [...] que foram educados numa base colonial, apresentam dificuldades para trabalhar com conhecimentos e valores que não estão presentes na cultura ocidental”. A autora evidencia que, se na formação inicial, esses profissionais da educação não cursaram qualquer componente curricular sobre teoria das relações étnico-raciais, provavelmente reproduzirão valores racistas sobre a população afro-brasileira na sala de aula, principalmente em componentes curriculares como História do Brasil.

Conforme Moura (1994b, p. 1), “Ao longo da História, o racismo foi a justificação dos privilégios da elite [...]. Agora ele se renova como instrumento de dominação [...], o papel social, ideológico e político [...]”. Para o autor, o racismo dominante montou estratégias para assegurar o privilégio da elite, desde muito tempo adentrou os muros da escola. E vem sendo mantido vivo através de diversos mecanismos de opressão, com o intuito de desumanizar os(as) outros(as) estudantes das etnias aguerridas, como a Negra.

Segundo Fernandes (2020), os(as) professores(as) não podem apenas pensar dentro da caixa, devem ir além do ABC, e não podem ignorar que seus(suas) estudantes carregam marcadores diversos, ou seja, a sala de aula é constituída de pluralidade, que muitas vezes pode

assustar os(as) professores(as), sobretudo aqueles(as) que estão iniciando sua trajetória na educação básica (Gouveia, 2020).

As concepções destes(as) professores(as) iniciantes e experientes sobre o racismo, o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e ação docente, devem se dar por meio do dispositivo legal, nº 10.369/03 que é obrigatório. Esse marco legal possibilita outros caminhos por meio da educação das relações étnico-raciais, para a feitura de uma nova sociedade.

Reforçando a necessidade de constituir uma educação democrática e emancipadora, com o sentido na relação de amorosidade, respeito e equidade (Freire, 1987, 2004), podemos pensar em uma transformação real da sociedade brasileira, que foi fundada a partir de vidas negras, que colaboraram na construção desse país, embora não tenham sido bem recebidas no novo sistema que se formou com o fim da escravidão (Moura, 1994b; Nogueira, 1997; Fernandes, 1972, 2008).

Inferimos que os(as) professores(as) iniciantes e experientes, quando assumem em suas abordagens dentro da sala de aula uma perspectiva antirracista, tornam-se agentes no enfrentamento do racismo, instigam os(as) estudantes negros(as) e não negros(as) a repudiar e combater esses atos racistas, discriminatórios e preconceituosos, tanto na sala de aula e na escola, como também na sociedade brasileira.

Em articulação às discussões acima apresentadas, nosso objeto de estudo “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista” é retomado como base para nos debruçar sobre os conceitos elucidados, contudo há muito a ser compreendido sobre concepções de racismo pelos(as) professores(as) iniciantes e experientes nas salas de aula.

A seguir, passaremos para nossa próxima seção, caminho metodológico

4 CAMINHO METODOLÓGICO

“ROTAS

[...] É preciso saber de onde se vem,
para saber aonde se vai,
E eu já estava.
Já não ia, nem vinha”

(Nascimento²⁵, 2018, p. 474).

Em conformidade com o aforismo de Nascimento (2018), é necessário saber onde estamos e para onde queremos ir. Certamente nosso objeto de estudo “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista” demonstra nosso desejo em caminhar por meio da educação das relações étnico-raciais, de modo que possamos cooperar, a partir do presente trabalho, para a eliminação do racismo, da discriminação e do preconceito racial, no interior da escola, via os enfrentamentos a partir das ações de promoção e valorização da feitura da população afro-brasileira para a sociedade.

É com esse intuito que buscamos agora apresentar a construção do nosso caminho metodológico, que possibilitará desenvolver o objeto de estudo em questão. Consonante a Lüdke e André (2018), a qualidade de uma boa pesquisa requer do(a) pesquisador(a) uma responsabilidade em relação ao seu desempenho. A metodologia é o coração da pesquisa, visto que é essa parte do trabalho que bombeia os dados necessários para alimentar a produção e a manter viva.

Tomando como base nosso objeto de estudo indicado, seguimos para nosso caminho metodológico, no qual apresentamos a escolha da abordagem de pesquisa, contexto histórico, campo e os(as) participantes que elegemos, os procedimentos e instrumentos, bem como a técnica de tratamento dos dados obtidos.

²⁵ **Beatriz do Nascimento** nasceu em 17 de julho de 1942, em Aracaju-SE. Aos 7 anos, em 1949, na segunda infância, migrou para o Rio de Janeiro, residindo em Cordovil. Ela se formou em História, e além de ser professora da educação básica e da Universidade Federal Fluminense - UFF, foi Historiadora: suas produções se voltaram para a população negra no pós-abolição, também buscou compreender o que seria Quilombo e sua relevância para a luta contra o escravismo no período colonial e no imperial, a partir da concepção de Angola e Portugal. Ademais, Beatriz Nascimento foi escritora, produzindo em diversos gêneros literários: poemas, crônicas e aforismos, estes com foco na literatura afro-brasileira. Foi militante dos Movimentos Negros Brasileiros, uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado e do Grupo de Trabalho André Rebouças, da UFF. Infelizmente, em 28 de janeiro de 1995, foi assassinada por mão de um homem branco, no Rio de Janeiro (Ratts, 2007; Nascimento, 2018).

4.1 Escolha da abordagem de pesquisa

A escolha da abordagem para o desenvolvimento da pesquisa necessita ser conforme a demanda que esta solicita, a fim de que nosso objeto de estudo, “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”, seja considerado; elegemos a pesquisa qualitativa em razão de nosso trabalho estar ancorado na discussão sobre educação das relações étnico-raciais, com recorte para as práticas pedagógicas antirracistas.

De acordo com André (2005), a abordagem de pesquisa qualitativa passou a ser utilizada nas produções da área educacional a partir de 1983. Os trabalhos mais recentes, como a produção de Zanette (2017), evidenciam que desde 1970 já havia uma movimentação de pesquisadores(as), como Gatti, a própria André, entre outros(as), preocupados(as) com a abordagem de pesquisa que os estudos utilizavam para produção dos dados.

Zanette (2017, p.157) partilha que, “[...] em 1983, o pioneiro das abordagens qualitativas em Educação, Robert Stake – pesquisador e coordenador do CIRCE, [...] realizou reflexões em várias instituições brasileiras [...]”; o autor explica que é esse período que marca o início definitivo da introdução da abordagem qualitativa nas produções educacionais brasileiras.

Para Zanette (2017, p.159),

Esse movimento da história da pesquisa qualitativa no contexto da educação brasileira, na busca da credibilidade e da garantia de rigor, gerou a necessidade de se refletir sobre a produção de conhecimentos que levasse em conta as múltiplas e variáveis influências externas e internas da própria realidade focada. O uso [...] qualitativo gerou diversas contribuições ao avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo: reconfigura a compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização.

O autor argumenta que a agitação no contexto da educação brasileira, referente à abordagem de pesquisa qualitativa tinha/tem como centralidade a luta por uma educação escolarizada digna, também que atenda à demanda que a sociedade e os grupos étnicos existentes têm, que é o acesso a uma educação com os princípios da amorosidade, respeito e cuidado, ou seja, numa perspectiva democrática antirracista (Cavaleiro, 2001; Freire, 2004). Nesse meio tempo, emergiram diversas produções na área da educação, tomando como base

essa abordagem de pesquisa (André, 2005), que, além de proporcionar a produção dos dados com uma qualificação mais adequada, dá inúmeros vantagens aos trabalhos que têm como perspectiva o campo educacional e étnico.

Segundo André (1983, p. 66),

As vantagens do uso de dados qualitativos na pesquisa educacional são muitas. Entre outras, pode-se apontar que eles permitem apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em manifestação natural [...], a capturar os diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações.

A autora argumenta que a abordagem de pesquisa qualitativa permite a vantagem de capturar e compreender as manifestações de experiências que se apresentam na escola, além de aguçar nossa criatividade enquanto pesquisador(a) e desenvolver o pensamento crítico diante das informações evidenciadas no campo de pesquisa.

Lüdke e André (2018, p.10) concebem sobre a pesquisa de abordagem qualitativa: “tem forte dependência em relação ao pesquisador considerando seu principal instrumento. Sobre ele recai uma enorme responsabilidade em relação à qualidade de sua pesquisa”. As autoras elucidam que essa abordagem necessita de uma maior atenção do(a) pesquisador(a), em razão de reincidir sobre este(a) a responsabilidade dos dados qualitativos.

A pesquisa qualitativa não apenas apresenta vantagem para o(a) pesquisador(a), mas, ao mesmo tempo, de acordo com André (1983, p. 67), “embora os dados qualitativos sejam extremamente atrativos [...] envolve uma série de dificuldades e problemas. A atividade de coleta e análise da formação é [...] longa e estafante [...]”. Ou seja, a pesquisa qualitativa, também apresenta desvantagens, por causa das variedades de dados que emergem na coleta.

Essa abordagem requer do(a) pesquisador(a), foco diante da abundância de dados evidenciados no lócus da pesquisa. Na hora de tratar os dados, o(a) pesquisado(a) necessita refinar sua análise, para não perder tempo ou se desgastar, ao examinar as informações que não correspondem ao seu objeto de estudo (André, 1983).

Em suma, a abordagem de pesquisa qualitativa, por mais que seja atrativa às produções com centralidade na educação, dependendo do(a) pesquisador(a), também expõe uma variedade de dificuldades (André, 1983; Lüdke e André, 2018). Elegemos essa abordagem por ser mais adequada ao que buscamos em nosso estudo, que, segundo André (1983), os dados qualitativos têm uma maior adesão às produções vinculadas ao campo da educação. Diante do exposto, por meio do objeto de estudo indicado, elegemos e trabalharemos essa abordagem.

Seguimos para nosso próximo item, o contexto histórico do campo de pesquisa, com objetivo de situar onde será realizada a produção dos dados.

4.2 Contexto histórico do campo de pesquisa

Numa perspectiva do nosso objeto de estudo “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”, elegemos como locus de pesquisa o município de Caruaru, localizado no Agreste Central de Pernambuco, e, no andamento da pesquisa, se apresentou Bonito-PE, localizado na zona da Mata Sul.

Em conformidade com o IBGE (2022), Caruaru tem 378.052 habitantes. Esse quantitativo divide-se em cinco raças: Amarela, Branca, Parda, Preta e Indígena. Embora a Parda e a Preta componham a etnia Negra, Santos (2002, p. 13) concebe que “a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens [...] bens e benefícios [...] é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros”. O autor desvela que ambas as cores mencionadas pertencem ao mesmo segmento étnico, todavia há vantagens para a população denominada parda, mesmo que esse benefício seja insignificante, diante dos privilégios que historicamente são dados ao grupo branco.

Ainda sobre a História de um dos nossos locos de pesquisa, Caruaru é a quarta maior cidade de Pernambuco (IBEG, 2023); segundo Fernandes (2017, p. 17), a origem do município “data do ano de 1776 [...]. Em 1848, constituiu-se Vila de Caruaru. Passados nove anos, no dia 18 de maio de 1857, a vila foi elevada à categoria de cidade”. Nosso campo de estudo localiza-se no Agreste Central de Pernambuco, que tem sua origem datada em 1776, até que passa a categoria de cidade no dia 18 de maio de 1857.

Com relação ao município de Bonito, conforme os dados do IBGE (2022), há 37.566 habitantes, ocupando a posição de número 47 no Estado de Pernambuco. Referente ao contexto histórico desse município, Bonito emergiu a partir da Lei Providencial de nº 15.04/1839 e em 1895 foi elevado à condição de cidade. Destacamos que Caruaru também já foi distrito de Bonito em 1893.

O território que hoje pertence a Caruaru e Bonito, já foi divisa de um dos mais conhecidos Quilombos do Brasil, a república de Palmares (1597-1694), esse locus que foi/é marco histórico do País. Em conformidade com Silva (1988, p. 23), o Quilombo/República dos Palmares “[...]compreendia uma área não de todo demarcada localizada da mata ao Agreste que ia ao norte das cabeceiras do rio Sirinhaém [...] passando por Garanhuns e Altinho até Caruaru”.

O autor concebe que, no território que pertencia à República dos Palmares, hoje existem em torno de 40 Municípios, entre os quais Bonito. Caruaru era geograficamente próximo ao Quilombo de Palmares, bem como um dos maiores campos de resistência e luta da população negra (Silva, 1988; Moura, 1994b, 2020; Nascimento, 2018).

O historiador Ferreira (2023, p.16²⁶), ao apresentar a História de Caruaru no Currículo Municipal de Educação, elucida que “Caruaru não pode deixar de ser registrada a existência de muitos escravos. Trabalhando nos lares da Vila, nas fazendas de criação e produção agrícola [...], rapadura e melaço, bem como nos plantios de café”. O autor partilha que, igual aos outros territórios brasileiros, Caruaru recebeu pessoas escravizadas, também muitas dessas pessoas fugiam para os Quilombos, montando lócus de resistência ao sistema escravista, de modo que muitos desses Quilombos vêm aparecer no século XX como possíveis origens de famílias constituídas após abolição.

Em conformidade com Ferreira (2023, p.16),

Por aqui [...] existem comunidades quilombolas [...] Mondé dos Negros (perto de Bezerros); Brejo das Mulatas (Serra localizada ao sul de Caruaru); Xambá (sítio hoje pertencente a Riacho das Almas); Pé de Serra dos Mendes (situado entre Agrestina e Caruaru); Zamba (situado no 2º distrito, perto de Lages); Barro dos Pretos Camilos (que fica entre São Caetano e Caruaru, perto do sítio Maniçoba); Serra Verde (povoado perto do limite entre Caruaru e Riacho das Almas)²⁷. Se houver um estudo mais aprofundado, com certeza, se descobre outros pontos de concentração de comunidades negras.

De acordo com Ferreira, existem em Caruaru aproximadamente sete Quilombos ou mais, no entanto algumas dessas comunidades negras fazem divisa com outras cidades circunvizinhas do município, como Riacho das Almas, Agrestina e São Caetano. Podemos inferir que muitos desses lócus de resistência possam ter estreitamento com o Quilombo de Palmares, pois há uma aproximação territorial entre Caruaru e República de Palmares (Silva, 1998).

No que se refere ao contexto histórico de Bonito, temos que, conforme Silva (1988) e de acordo com os dados levantados pelo IBGE (2022), foi um dos maiores produtores de cana

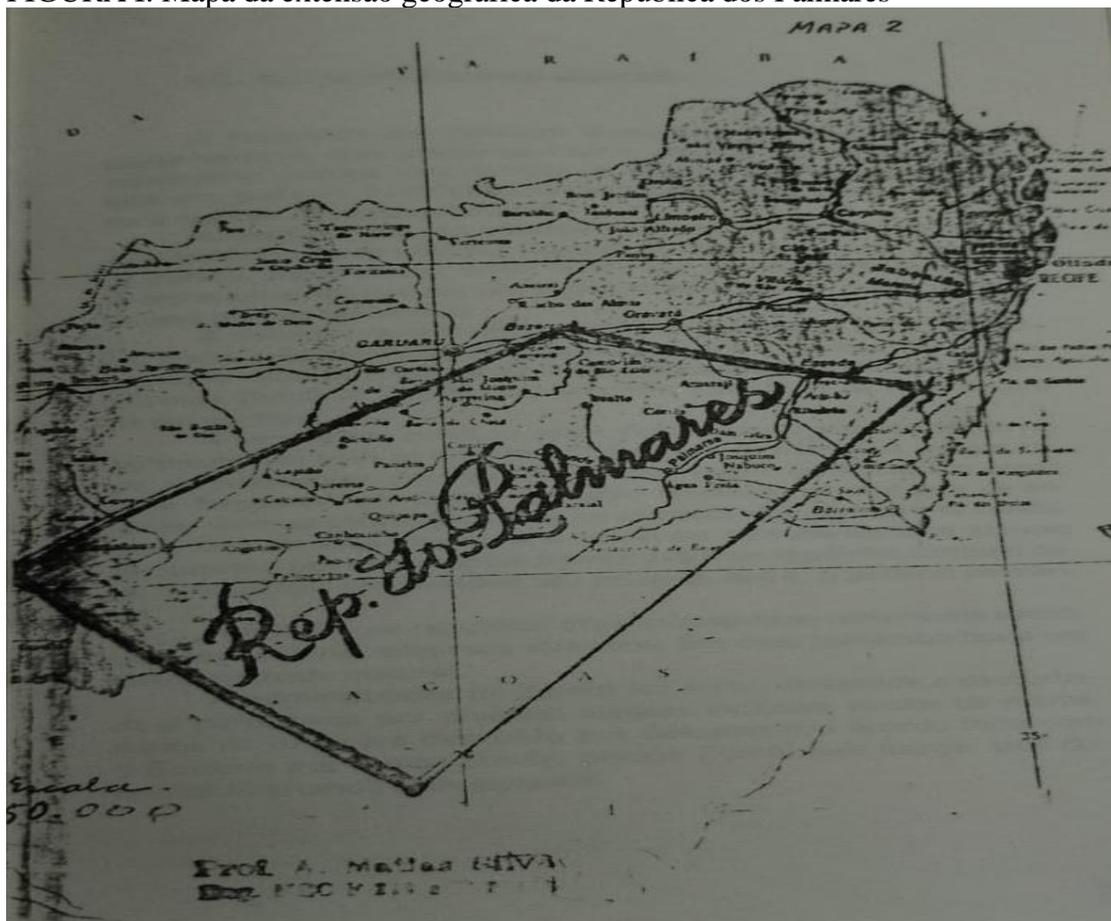
²⁶ O presente texto faz parte do Currículo Municipal de Educação de Caruaru e se localiza como “Sobre o Município de Caruaru”, escrito pelo professor e historiador caruaruense Josué Euzébio Ferreira – Presidente do Instituto Histórico de Caruaru – o autor trabalha na apresentação da História social, cultural, religiosa e étnica.

²⁷ Ao investigar na Fundação Cultural Palmares, órgão responsável por regularizar a emissão de certificado às comunidades tradicionais Quilombos, até 2023 não havia qualquer dessas comunidades indicadas certificada; em 2024, Serra Verde conseguiu a certificação de Quilombo, e a denominada Vila Pé de Serra dos Mendes, responsabilidade do município de Agrestina.

de açúcar de Pernambuco; assim, podemos inferir que, também por estar na rota da produção do açúcar, esse território concentrou um contingente de escravizados(as) africanos(as) e afro-brasileiros(as).

Exibimos na figura I, o mapa da República dos Palmares, cuja extensão atingia geograficamente parte do território pernambucano.

FIGURA I: Mapa da extensão geográfica da República dos Palmares



Fonte: Silva, 1988.

Portanto, o lócus da nossa pesquisa é enriquecido pelo contexto histórico, em razão de estar inserido territorial e historicamente perto de um dos maiores Quilombos brasileiros, onde negros(as) que se aquilombaram²⁸ contra o sistema escravista e colonialista da época (Silva, 1988, 2001; Nascimento, 2018; Moura, 2020). Considerando o contexto histórico em que o município de Caruaru-PE está inserido, caminhamos para a apresentação do nosso lócus de pesquisa, o qual elegemos para desenvolver nosso estudo.

²⁸ Compreendemos aquilombarmos em Nascimento (2018), que elucida ser Quilombo uma instituição fundada pela população Negra nos primeiros anos do colonialismo, para resistir e lutar pela liberdade.

4.3 Lócus de pesquisa

O campo de desenvolvimento do estudo será na Rede Pública Municipal de Educação.

Segundo os dados do Setor de Organização Escolar da Secretaria de Educação e Esporte de Caruaru (SEDUC), no ano de 2023, havia 144 escolas. Esses equipamentos educacionais indicados dividem-se entre as áreas Urbana e Rural, atendendo a um total de 47.287 estudantes.

Nesta perspectiva, os dados referentes às escolas e aos estudantes, em 2023, que, segundo o mapeamento realizado por Silva (2022), e atualizado em 2023, se configuram como escolas de pequeno, médio e grande porte, além de Escolas de Tempo Integral (ETI) e dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI).

Quadro XIX: Síntese do quantitativo de escolas e estudantes da Rede Pública Municipal de Educação de Caruaru-PE, 2023

SÍNTESE DO QUANTITATIVO DE ESCOLAS E ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CARUARU-PE, 2023							
ÁREA URBANA			Total	ÁREA RURAL			Total
Escolas Municipais (EM)			29	Escolas Municipais (EM)			78
Pequeno	Médio	Grande		Pequeno	Médio	Grande	
02	09	18		69	08	01	
Escolas de Tempo Integral (ETI)			07	Escolas de Tempo Integral (ETI)			0
Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI)			26	Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI)			4
TOTAL DE ESCOLAS: 62				TOTAL DE ESCOLAS: 82			
TOTAL DE ESCOLAS NA REDE: 144 ²⁹							
TOTAL DE ALUNOS NA REDE: 47.287							

Fonte: Silva, D. M. da, (2023), atualizado pelo autor em 2023.

Existe um quantitativo maior de escolas na área rural (82), em relação à urbana (62), mas em relação ao CMEI e ETI, há uma disparidade entre esses dois territórios, porque enquanto a área urbana apresenta 7 ETI e 26 CMEI, a rural conta com apenas 4 CMEI.

Dessas instituições evidenciadas, trabalhamos com 4 escolas, selecionadas a partir dos seguintes critérios: I) uma escola quilombola de ensino fundamental, da rede municipal da

²⁹ Conforme os dados concedidos pelo Setor de Organização Escolar (SEDUC, jun, 2023), esse quantitativo divide-se em porte pequeno de 0 até 300 alunos, porte médio de 301 até 700 e porte grande de 701 acima. Ressaltamos que, das 144 escolas, a José Antonio de Lemos (Zona Rural) encontra-se paralisada, de modo que há apenas 143 escolas no município em funcionamento (SEDUC, jun, 2023).

Secretaria de Educação e Esporte de Caruaru-PE, conforme o Currículo da Educação de Caruaru (2023); II) uma escola de ensino fundamental, inserida em território que apresenta indício de comunidade Quilombola; III) uma escola de ensino fundamental inserida na periferia da zona urbana, e que atenda às comunidades tradicionais de cultura afro-brasileira; e IV) uma escola que atenda ao ensino fundamental, bem como tenha identidade de personalidade negra caruaruense.

Justificamos as escolhas por estarem inseridas historicamente como lócus de resistência, tanto das lutas quanto da cultura da etnia Negra. Trabalharemos em uma escola Quilombola, outra inserida em comunidade que apresenta indício de Quilombo, bem como em duas que se apresentam com indícios de comunidades tradicionais de cultura afro-brasileira/caruaruense, na Zona Urbana.

Ressaltamos que, entre as instituições urbanas, uma recebe a denominação de pessoa negra. Dessa forma, a justificativa se articula com nosso objeto de estudo “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”, mas também com os marcos regulatórios da educação das relações étnico-raciais (2004) e Educação Quilombola (parecer CNE/ CEB N° 16/2012). Apresentamos no quadro 20 o Lócus da pesquisa.

Quadro XX: Identificação do lócus da pesquisa de Caruaru-PE

IDENTIFICAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA DE CARUARU-PE			
ESCOLAS MUNICIPAIS	SEGMENTOS DE ENSINO QUE ATENDE	PORTE/ QUANTITATIVO DE ESTUDANTES	LOCALIZAÇÃO
Professor Amaro Matias Silva	Ensino Infantil/ Fundamental	MÉDIA – 425	Av. Major João Coelho, 466 – Rendeiras
Francisco Borges (Quilombola)	Ensino Fundamental	PEQUENA – 93	Sítio Serra Verde - 3º Distrito
Manoel Trajano de Arruda	Ensino Fundamental	PEQUENA – 14	Sítio Carapotós, 2º Distrito.
Professor Leudo Valença	Ensino Infantil/ Fundamental	GRANDE – 2176	Rua Odilon Ramos da Silva, s/n – Rendeiras

Fonte: elaborado pelo autor, a partir dos dados cedido pelo Setor de Organização Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Caruaru (2023)

Apresentadas as escolas, os segmentos educacionais e o porte, passaremos a exibir as escolas da rede municipal de Bonito, lócus que emergiu no caminho da pesquisa. Evidentemente não conseguimos aprofundar sobre a localização geográfica das escolas neste

município, como fizemos no quadro XIX, pelo motivo de o tempo ser curto, mas trouxemos um panorama no que diz respeito ao quantitativo de escolas (60), bem como o quantitativo de estudantes (5.670).

A seguir, o quadro XXI que se refere à síntese do quantitativo de escolas e estudantes da Rede Municipal de Educação, Bonito-PE.

Quadro XXI: Síntese do quantitativo de escolas e estudantes da Rede Municipal de Educação de Bonito-PE, 2024

SÍNTESE DO QUANTITATIVO DE ESCOLAS E ESTUDANTES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BONITO-PE, 2024				
ÁREAS URBANA / RURAL				
Ensino Infantil		Fundamental		Ensino Médio
Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	
03	22	22	09	04
Total: 25		Total: 31		Total: 04
TOTAL DE ESCOLAS NA REDE: 60				
TOTAL DE ALUNOS NA REDES: 5.670				

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, a partir de dados fornecidos pelo IBGE (2022), em 2024.

Conforme podemos evidenciar, há uma contingência maior de pré-escola (22) e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (22). Dessas escolas, trabalhamos com 5 que oferecem o Ensino Fundamental; a justificativa da escolha desses lócus, se dá pelo motivo de oferecimento da própria Secretaria de Educação de Bonito. Nesse momento já havíamos montado os critérios - I ser professor(a) iniciante ou experiente no ensino fundamental da rede municipal de Caruaru e de Bonito-PE; II ser professor(a) concursado ou com contrato temporário da Secretaria de Educação e Esporte de Caruaru-PE e na de Bonito-PE, e que atue em turmas do 1º, 2º, 4º, 5º, 8º e 9º anos. Para eleger os participantes, apresentando-os à Secretaria de Educação, com base nos critérios indicados a Secretaria enviou os(as) professores(as); então entramos em contato com os(as) profissionais disponibilizados, para saber em qual escola eles(as) trabalham, assim, constituímos o lócus da pesquisa.

Apresentamos o quadro referente aos lócus de pesquisas de Bonito-PE, onde os(as) professores(as) atuam.

Quadro XXII: Identificação do lócus da pesquisa de Bonito-PE, 2024

IDENTIFICAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA DE BONITO-PE, 2024
--

ESCOLAS MUNICIPAIS	SEGMENTOS	PORTE³⁰/ QUANTITATIVO ESTUDANTES	LOCALIZAÇÃO
Escola em Tempo Integral Maria do Carmo Coelho de Melo	Ensino Fundamental	Grande – 452	Vila da Cohab Zona urbana
Escola Maria José de Souza Leão Antunes	Ensino Infantil, Ensino Fundamental	Pequeno – 50	Eng. Serra Azul Zona rural
Escola José Pedro Soares	Ensino Infantil, Ensino Fundamental	Pequeno – 50	Rodeador
Escola Intermediária João XXIII	Ensino Fundamental	Grande – 681	Alto Bonito (Distrito)
José Piaulino de Melo	Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio	Grande – 470	Bentivi (Distrito)

Fonte: elaborado pelo autor, com dados do QEDUC (2023), em 2024.

Evidenciada a identificação dos lócus da pesquisa, tomando como base nosso objeto de estudo mencionado, exibimos a seguir os critérios constituídos para eleger os(as) participantes.

4.4 Critérios para eleger os(as) participantes

Com base em nosso objeto de estudo indicado, buscamos seguir o instrumento legal nº 10.639/03, o qual elucida ser obrigatório incluir nos segmentos da educação básica os conteúdos de História e Cultura da população africana e afro-brasileira, evidenciando de forma valorativa as contribuições dadas em diversas áreas de conhecimento para a formação e desenvolvimento do país (Silva, 2011; Gomes, 2011).

Segundo o levantamento e a sistematização realizados por Silva, D. M. da, (2023), construímos nossos critérios para selecionar os(as) participantes da pesquisa em questão: 9 professores(as) das 4 escolas da Rede Municipal de Educação. Para selecionar os(as) participantes, construímos os seguintes critérios: I) ser professor(a) iniciante ou experiente no ensino fundamental da rede municipal de Caruaru e de Bonito-PE, de modo que trabalhamos com 4 professores(as) dos anos iniciais e 4 dos anos finais, totalizando, a priori, 8 participantes no estudo;

³⁰ Levando em consideração o quantitativo populacional de Bonito, conforme o IBGE (2022), quase 90% menor que Caruaru, elegemos enquanto escola de porte pequeno de 10 a 100, de porte médio de 101 a 300 e grande a partir de 301 estudantes.

II) ser professor(a) concursado ou com contrato temporário da Secretaria de Educação e Esporte de Caruaru-PE e na de Bonito-PE, e que atue em turmas³¹ do 1º, 2º, 4º, 5º, 8º e 9º anos.

Elegemos as áreas de conhecimento de linguagens, para contemplar os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Artes; também as áreas de conhecimento de ciências humanas, concentrando-nos no componente de História, ambos do ensino fundamental anos finais.

A escolha dos critérios para eleger os(as) participantes, bem como as áreas de conhecimentos e componentes curriculares mencionados, se dá em consonância com o Currículo de Educação de Caruaru (2023). Justificamos a feitura desses dois critérios pelo motivo que atendem ao nosso objeto de estudo, assim como se ancora no instrumental legal nº 10.639/03, que versa acerca do conhecimento da população afro-brasileira, a ser ministrado no ensino fundamental e médio, assim como os marcos regulatórios, que são as diretrizes da educação das relações étnico-raciais (parecer CNE/CP nº 3/2004) e educação Quilombola (parecer CNE/CEB Nº 16/2012).

As áreas de conhecimentos de linguagem e ciências humanas se justificam porque, desde o início da pesquisa, temos trabalhado com essas duas áreas e os componentes curriculares que lhes pertencem (Língua Portuguesa e Arte, e História, respectivamente).

4.5 Contexto e caracterização dos(as) participantes

No que se refere aos(às) participantes, encontramos resistência, por parte dos(as) professores(as) e de uma gestora; sendo assim, tivemos que ampliar nosso horizonte. Mobilizamos a Gerência de Educação de Jovens Adultos – EJA, bem como a equipe de biblioteca, ambos departamentos da SEDUC – Caruaru; a primeira indicou duas professoras da EJA e a segunda também enviou duas professoras mediadoras de leitura. Somando a ampliação do horizonte de nossa pesquisa, a Secretaria de Educação de Bonito-PE, sabendo da realização da nossa pesquisa, se interessou por ela, e enviou cinco professores(as) para participarem. Além disso, houve uma professora da Escola Oscar Barreto, que se interessou por nossa pesquisa, totalizando assim 18 participantes. A seguir, exibimos o quadro de descrição dos(as)

³¹ Inicialmente, pensamos em trabalhar com as turmas de 4º e 5º anos iniciais, 8º e 9º anos finais, no entanto, ao irmos aos campos de pesquisa, a Escola Municipal Professor Amaro Matias Silva, constatamos que esta não atendia mais aos 4º e 5º anos do fundamental (2023), pois as duas turmas haviam sido transferidas para a Escola Municipal Professor Leudo Valença, que a princípio deveria comportar 1.800 estudantes, porém havia 2.176 (SEDUC, jun, 2023). Contudo resolvemos manter esse lócus, pelo motivo de que Amaro Matias Silva foi um intelectual negro que contribuiu em várias áreas do conhecimento e da educação caruaruense, apresentando-se, assim, relevante ao nosso objeto de estudo.

participantes.

QUADRO XXIII: Descrição dos(as) participantes³² por identidade fictícia, gênero, cor, formação, atuação, iniciante/experiente e escola/município, 2023

DESCRIÇÃO DOS(AS) PARTICIPANTES POR IDENTIDADE FICTÍCIA, GÊNERO, COR, FORMAÇÃO, ATUAÇÃO, INICIANTE/EXPERIENTE E ESCOLA/MUNICÍPIO, 2023			
IDENTIDADE FICTÍCIA / GÊNERO/COR	FORMAÇÃO/ ATUAÇÃO	INICIANTE/ EXPERIENTE	ESCOLA/ MUNICÍPIO
Adélia / feminino / Parda	Pedagogia (4º e 5º) / contratada	Experiente	Escola Municipal Manoel Trajano de Arruda Sítio Carapotós / 2º Distrito de Caruaru (Zona Rural)
Nzinga / feminino / Preta	Pedagogia / EJA / contratada	Iniciante	
Iti / feminino / Parda	Pedagogia / EJA / concursada	Experiente	E.T.I. Altair Nunes Porto Filho Cedro / Caruaru Zona urbana
Candida / feminino / Preta	Pedagogia e Letras (professora mediadora de leitura) / concursada	Experiente	
Lucinda / feminino / Branca	Pedagogia e Letras (professora mediadora de leitura) / concursada	Experiente	Escola Profa. Sinhazinha Bairro Salgado / Caruaru Zona urbana
Helena / feminino / Preta	Pedagogia (5º) / contratada	Experiente	Escolas Municipais Francisco Borges e Oscar Barreto (dividem o mesmo prédio) Sítio Serra Verde / 3º Distrito Caruaru
Joana / feminino / (não quis informar)	Pedagogia (5º) / concursada	Experiente	
Lelia / feminino / (não quis informar)	Pedagogia (1º) / contratada	Iniciante	Escola Municipal Professor Amaro Matias Silva Av. Major João Coelho, 466 Rendeiras / Caruaru
Ruh / feminino / Branca	Pedagogia (2º) / contratada	Iniciante	
Abdias / masculino / Parda	Geografia (Pedagogia) (5º) / concursado	Experiente	Escola Municipal Professor Leudo Valença, Rua Odilon Ramos da Silva, s/n, Bairro Rendeiras / Caruaru
Patrícia / feminino / Parda	Ciências Sociais (Pedagogia) (5º) / concursada	Experiente	
Esperança /	Arte (8º) /	Experiente	

³² Nos questionários, deixamos nossos(as) participantes à vontade para eleger o nome fictício pelo qual gostariam de serem chamados(as) na pesquisa, mas alguns preferiram que escolhêssemos; logo, Nzinga, Cândida, Lelia, Abdias, Esperança, Firmina, Machado, Beatriz, Solano e Evaristo foram nomes de intelectuais, militantes negros(as) que elegemos para identificar nossos(as) professores(as).

feminino / (não quis informar)	concurada		
Firmina / feminino / (não quis informar)	Língua Portuguesa (9º) / concursada	Experiente	
Machado / masculino / Preta	História (8º e 9º) / contratado	Iniciante	Escola em Tempo Integral Maria do Carmo Coelho de Melo Vila da Cohab / Bonito-PE
Beatriz / feminino / Parda	História (8º e 9º) / contratada	Iniciante	
Solano / masculino / Branco	Pedagogia (5º) / contratado	Iniciante	Escola Maria José de Souza Leão Antunes Engenho Serra Azul / Bonito
Inaldete / feminino / Branca	Pedagogia (4º) / contratada	Experiente	Escola Municipal José Pedro Soares Rodeador / Bonito
Evaristo / feminino / Branca	Pedagogia (5º) / concursada	Experiente	Escola Intermediária João XXIII Alto Bonito / Bonito

Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

Conforme podemos perceber no quadro, no que se refere aos(as) participantes da pesquisa, começamos com 18 professores(as), sendo 6 iniciantes e 12 experientes; porém, no percurso da pesquisa, 8 decidiram não participar, ficando por 6 meses, de maneira que continuaram na pesquisa 10 participantes. Em relação à etnia ou raça, podemos identificar que, dos 18 participantes 9 são negros(as), enquanto 5 são brancos(as) e 4 não quiseram se identificar. No que refere ao gênero, há uma predominância do feminino (15) em relação ao masculino (3). Logo, haverá momentos em que trabalharemos somente com gênero feminino em respeito às participantes.

A pesquisa tem como predominância a etnia/raça negra e o gênero feminino. A seguir apresentamos os 10 participantes que foram até o final.

QUADRO XXIV: Descrição dos(as) participantes, identidade fictícia, formação, atuação, iniciante/experiente

DESCRIÇÃO DOS(AS) PARTICIPANTES, IDENTIDADE FICTÍCIA, FORMAÇÃO, ATUAÇÃO, INICIANTE/EXPERIENTE		
IDENTIDADE FICTÍCIA	FORMAÇÃO / ATUAÇÃO	INICIANTE/ EXPERIENTE
Iti	Pedagogia (Educação de Jovens e Adultos) / Concursada	Experiente
Nzinga	Pedagogia (Educação de Jovens e Adultos) / Contratada	Iniciante
Candida	Pedagogia e Letras (professora mediadora de leitura) / Concursada	Experiente
Lucinda	Pedagogia e Letras (professora mediadora de leitura) / Concursada	Experiente
Evaristo	Pedagogia (5º) / Concursada	Experiente

Machado	História (8º e 9º) / Contratado	Iniciante
Inaldete	Pedagogia (4º) / Contratada	Experiente
Beatriz	História (8º e 9º) / Contratada	Iniciante
Adélia	Pedagogia (4º e 5º) / Contratada	Experiente
Helena	Pedagogia (5º) / Contratada	Experiente

Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

Diante da apresentação do quadro de nossos(as) participantes, seguimos para o próximo item desta seção, os procedimentos de produção e o instrumento de coleta de dados que atendam a nossos objetivos específicos, assim como o tratamento de dados que emergiram durante a feitura da pesquisa no campo.

4.6 Procedimento e instrumento: produção, coleta e análise de dados

No tocante ao objeto de estudo “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”, nossos procedimentos de produção de dados atendem aos objetivos específicos que serão evidenciados e os instrumentos que utilizaremos para colher os dados que emergiram no lócus de pesquisa.

Seguimos para última parte da pesquisa em questão.

4.7 Procedimento de produção de dados e os instrumentos

Para atender ao primeiro objetivo específico³³, “Identificar princípios orientadores das práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar”, empregaremos como procedimento de produção de dados, a análise documental, com intuito de trabalhar os seguintes documentos: I) Plano Municipal de Educação de Caruaru – PME (2015); II) Currículo para a Educação Básica Municipal de Caruaru da Educação Infantil e Ensino Fundamental (2023); III) Projeto Político Pedagógico das escolas participantes; IV) Planejamento dos(as) professores(as) iniciantes e experientes.

Lüdke e André (2018, p. 45) concebem que a análise documental “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”; as autoras evidenciam a relevância desse procedimento de produção de dados para o estudo de abordagem qualitativo porque essa técnica, além de complementar a informação que a pesquisa está buscando, também desvela novos temas e problemas no *corpus* do documental examinado.

³³ Justificamos a análise somente dos documentos de Caruaru, em razão de que Bonito surgiu após o fechamento da categoria que se constituiu, via o objetivo citado.

Severino (2013) argumenta que a técnica documental se constitui de habilidade à reflexão, com o intuito de buscar informação sobre determinado conteúdo; todavia o autor afirma que, ao usar essa técnica, é necessário ter rigor, pois ao analisar o texto é preciso formular estratégias de exame, de modo que possibilite ao(à) pesquisador(a) obter resultado satisfatório do material analisado.

De acordo com Severino (2013, p. 47),

Procede-se inicialmente a uma leitura seguida e completa da unidade do texto em estudo. [...]. A finalidade da primeira leitura é uma tomada de contato com toda a unidade, buscando-se uma visão panorâmica, [...] todos aqueles elementos básicos para a devida compreensão do texto. Isso quer dizer que é preciso assinalar todos os pontos passíveis de dúvida e que exijam [...] a compreensão da mensagem do autor. A análise [...] encerrada com uma esquematização [...] cuja finalidade é apresentar uma visão de conjunto da unidade. O esquema organiza a estrutura.

Evidentemente que a análise documental é um relevante procedimento na produção de dados, no entanto requer um amadurecimento, bem como tempo disponível do(a) pesquisador(a) para realizar a investigação, com a finalidade de obter os resultados a partir do conteúdo examinado (Severino, 2013; Lüdke e André, 2018).

Para melhor organizar os dados que emergiram na análise documental, a grelha de dados é o instrumento eleito para sistematizar as informações obtidas pelo (I) Plano Municipal de Educação de Caruaru – PME (2015); (II) Currículo Para a Educação Básica Municipal de Caruaru da Educação Infantil e Ensino Fundamental (2023); (III) Projeto Político Pedagógico das escolas participantes; (IV) Planejamento dos(as) professores(as) iniciantes e experientes.

Assim, para analisar os documentos indicados acima, construímos os princípios norteadores, cuja feitura tem como base os dispositivos legais que regularizam o ensino da História e da Cultura afro-brasileira, a partir do texto da Lei nº 10.639/03. Também tomamos como base as diretrizes da educação das relações étnico-raciais, parecer CNE/CP nº 3/2004 e as diretrizes da educação Quilombola, parecer CNE/CEB Nº 16/2012. Justificamos a escolha dos instrumentos legais elucidados em razão de que são marcos históricos, frutos de lutas e resistências da Etnia Negra no Brasil. Esses também se entrelaçam com o nosso objeto de estudo “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”.

Para atender ao objetivo “identificar princípios orientadores das práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar”, tomamos como base o conceito elucidado por Oliveira (2007, p. 18), que concebe os princípios enquanto “[...] significados conceituais que acontecem num

horizonte de sentido". O autor partilha que os princípios são significados alimentados por sentidos, de modo que vamos ainda conceber princípios em consonância com Houaiss (2020), enquanto “[...] modo de se comportar que denota justiça, ética [...]”. Estes princípios têm como eixo central também a justiça ética para uma etnia, que vem, deste o século XX, lutando por seus direitos, diante de uma sociedade fundada no racismo dominante e excludente.

Em consonância com Alencar (2023, p. 10), o princípio “vem com DNA, o sangue que escorre na minha veia [...], ele vem como ética, ele é um preceito, uma lei, um elemento, que vai servir como base para uma mudança de ordem, ele vai se dar no campo do conhecimento, campo do caráter”. A autora define o que é princípio enquanto DNA, ética, lei e base de mudança, ou caráter. Os princípios norteadores são evidenciados nesta pesquisa, além das estruturas e enunciados, mas como significado de sentido amplo de resistência, com base nas reivindicações históricas dos(as) militantes negros(as), que lutaram/lutam pelo direito étnico de ter uma educação básica que considere toda a constituição de saberes afro-diaspóricos.

Constituímos os seguintes princípios norteadores de práticas pedagógicas antirracistas, tomando por base os eixos que alimentam: I) Construir práticas pedagógicas antirracistas para enfrentar o racismo, preconceito e discriminação racial em sala de aula; II) Inserir nos componentes curriculares a História das lutas, resistências e as conquistas de direito étnico, bem como a Cultura afro-brasileira e quilombola-caruaruense; III) Preservar as comunidades tradicionais, de religiões de matrizes africanas, bem como as escolas quilombolas que se localizam nos territórios nas zonas urbana e rural caruaruense, com seus artefatos culturais de resistências; IV) Trabalhar o calendário alusivo aos marcos históricos da população afro-brasileira e afro-caruaruense³⁴ no cotidiano escolar e no interior da sala de aula; V) Construir o Projeto Político Pedagógico com participação dos Movimentos Negros e Quilombolas, Grupos culturais afro-brasileiros/caruaruenses e comunidade.

Apresentamos o roteiro, em atendimento às exigências do objetivo “identificar princípios orientadores das práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar”; temos como instrumento para análise dos documentos, o roteiro seguir.

Quadro XXV: Eixos do instrumento da análise documental, 2023

³⁴ Compreendemos população afro-caruaruense a descendente de africano e relacionada com marcador geográfico, ou seja, caruaruense gentílico de Caruaru. Portanto, são pessoas declaradas negras que residem no município de Caruaru-PE e que carregam, além da identidade étnica, a identidade regional, e assim se diferenciam do povo residente em outras cidades ou Estados do Brasil.

EIXOS DO INSTRUMENTO DA ANÁLISE DOCUMENTAL, 2023	
EIXOS NOTEADORES	OBJETIVO A SER ALCANÇADO
Construir práticas antirracistas no enfrentamento ao racismo, preconceito e discriminação racial	Identificar princípios orientadores das práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar
Levantar os marcos históricos da população afro-brasileira/caruaruense da Zona Urbana e Rural	
Experienciar práticas pedagógicas marcadas pelos artefatos culturais das comunidades afro-brasileiras/caruaruenses nas zonas urbana e rural	
Analisar o currículo referente à História das lutas, resistência e conquistas dos direitos étnico e da cultura afro-brasileira/caruaruense e quilombola caruaruense	
Construir Projeto Político Pedagógico com participação da população Negra	

Fonte: elaborado pelo autor, a partir dos marcos legais, o texto da Lei nº 10.639/03, as Diretrizes da Educação das Relações Étnico-Raciais (parecer CNE/CP nº 3/2004), e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (parecer CNE/ CEB Nº 16/2012), em 2023.

Evidenciamos, no quadro acima, os eixos centrais da análise documental, que é formado por cinco indicativos que constituem o roteiro orientador enquanto instrumento de produção de dados, a fim de responder ao objetivo acima exposto.

QUADRO XXVI: Roteiro do instrumental da análise documental, 2023

ROTEIRO DO INSTRUMENTAL DA ANÁLISE DOCUMENTAL, 2023		
ETAPAS DE ANÁLISES	DESCRIÇÃO DO PERCURSO REALIZADO NOS DOCUMENTOS INDICADOS PARA SEREM EXAMINADOS	OBJETIVO ESPECÍFICO
Primeiro Percurso	A princípio realizamos uma leitura inicial, com centralidade de reconhecimento da estrutura, tempo de elaboração, período e os(as) autores(as) dos documentos indicados.	Identificar princípios orientadores das práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar
Segundo percurso	Após compreender a estrutura dos documentos, realizamos outra leitura, tendo como base identificar os conteúdos correspondentes aos itens dos roteiros que atendem ao primeiro objetivo específico.	
Terceiro Percurso	Em seguida, selecionamos os extratos dos materiais que identificamos com aproximação aos nossos princípios, elencamos esses extratos na grelha de dados.	
Quarto Percurso	Logo após a sistematização dos materiais identificados, retornamos mais uma vez, com o intuito de elucidar os pontos possíveis de dúvidas que pudessem existir.	

Quinto Percurso	Por fim, ao fazer esse percurso de análise dos extratos, selecionamos o que melhor respondesse qualitativamente ao nosso objetivo específico e construção da categoria de análise.	
--------------------	--	--

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Severino (2013) e Lüdke e André (2018), para que atenda ao objeto específico mencionado (2023).

Com base nos elementos acima elucidados, constituímos a perspectiva de responder ao que estamos nos propondo. Seguimos para o segundo e terceiro objetivos da presente pesquisa.

Para responder ao segundo e terceiro objetivos específicos: “Levantar indícios de temáticas que emergem na escola e evidenciam possibilidades de enfrentamento do racismo” e “identificar as necessidades formativas de professores(as) iniciantes e experientes para construção de práticas pedagógicas antirracistas”, utilizaremos para produção de dados, o procedimento metodológico do questionário.

Para Lakatos e Marconi (2003, p.201), “o questionário é [...] constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas [...] sem a presença do entrevistador. [...]”; as autoras elucidam que o questionário é um instrumento que não necessita de o(a) entrevistador(a) estar presente, dando mais autonomia e conforto aos(às) participantes, na hora de responder as indagações sobre determinada temática abordada no instrumento.

Para que o questionário atenda ao que estamos nos propondo, precisa ser regido por normas precisas, sendo necessário explicar e testar o *corpus* das perguntas antes de enviar aos participantes (Lakatos e Marconi, 2003). Ao construir esse procedimento de produção de dados, é relevante que se considere quem será o público participante.

Lakatos e Marconi (2003) concebem que o questionário necessita ser ético para com os(as) participantes, ser relevante para a pesquisa, bem como sua estrutura e quantitativo não serem demasiado complexos ou extensos, desperdiçando tempo do respondente. No entanto, essas regras não são gerais, dependerá do que o objetivo da pesquisa solicita.

O questionário será construído por meio da plataforma Google, os dados produzidos ficarão armazenados no drive do nosso e-mail institucional; além disso, os(as) participantes poderão acessar o instrumento em casa, no trabalho, em outros lugares, via *internet*. Também facilita nosso trabalho, porque podemos verificar o questionário em qualquer momento.

A seguir, exibimos o instrumento, roteiro do questionário, constituído de três eixos denominados de: I) identificação dos(as) participantes da pesquisa; II) identificação da formação dos(as) participantes; III) Compreensões sobre racismo, antirracismo e práticas de enfrentamentos ao racismo.

QUADRO XXVII: Roteiro do questionário, 2023

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO	
EIXO I – Identificação dos(as) participantes da pesquisa	
1	Nome completo (nome social)?
2	Sugestão de nome fictício?
3	E-mail?
4	Faixa Etária (idade)?
5	Conforme o IBGE, com qual cor você se identifica? Branca (); Parda (); Preta (); Amarela ().
6	Qual sua orientação de sexual? Heterossexual – Pessoas que sentem atração por outra do sexo oposto; ex.: masculino e feminino (); Lésbica – mulheres que sentem atração por pessoas do mesmo gênero (); Gay – homem que sente atração por pessoas do mesmo gênero (); Bissexual – pessoa que se relaciona com ambos os gêneros - homem e mulher (); Assexual – pessoa que não sente atração por nenhum gênero. (); outros ().
7	Você é pessoa com deficiência - PcD? Caso você seja, especifique.
EIXO II - Identificação da formação dos participantes	
8	Qual(is) sua(s) formação(ões)?
9	Tem especialização (curso que tem carga horária de 360h, reconhecido pelo MEC) ou Pós-Graduação (mestrado ou doutorado)? Se sim, qual(is)?
10	Você é professor(a) iniciante ou experiente? Iniciante (de 1 ano de atuação a 7 anos). Experiente (a partir de 7 anos de atuação Iniciante (); Experiente ())
11	Qual tempo de atuação na educação? (Concursado ou Contrato Temporário?). Quanto tempo atua na escola?
12	Quantos anos de atuação na rede municipal de Caruaru? Também atua em outras redes de ensino? Quais?
EIXO III – Compreensões sobre racismo, antirracismo e práticas de enfrentamento ao racismo	
13	O que você entende por racismo na escola?
14	Como a escola evidencia/trata/lida e faz o enfrentamento do racismo?
15	Que acontecimentos se dão na escola em que fica explicitado o racismo, entre os(as) estudantes, professores(as), funcionários(as)?
15.1	Exemplifique como a escola lidou?
16	O que você sabe sobre antirracismos?
17	A partir de quando começou ouvir sobre práticas pedagógicas antirracistas e/ou educação escolar quilombola? Ainda não ouviu falar (); há seis meses (); há um ano (); há um ano e seis meses (); há dois anos (); há dois anos e seis meses (); há três anos (); há mais de três anos ().
18	A formação continuada de professores(as) da SEDUC subsidia a construção de práticas pedagógicas antirracistas e quilombola?
19	A partir de quando você inseriu em suas práticas pedagógicas a perspectiva antirracista e/ou educação escolar quilombola? Ainda não trabalho nessa perspectiva (); Seis meses (); um ano (); um ano e seis meses (); dois anos (); dois anos e seis meses (); três anos (); acima de três anos ().
19.1	Se a resposta foi sim, por favor, compartilhe conosco 1 ou 2 práticas desenvolvidas em sala de aula, na perspectiva antirracista e/ou quilombola nos últimos seis meses.

20	Esta(s) prática(s) elucidada(s) são elaborações suas enquanto professor(a) ou advém(advêm) de livros didáticos ou da formação continuada, projetos coletivos ou são encaminhadas via SEDUC?
21	Você entende que o desenvolvimento de práticas antirracistas na escola é necessário? Sim (); Não ().
22	Se a resposta foi sim, quais são as necessidades que você, enquanto professor(a) , aponta para a formação continuada?

Fonte: Elaborado pelo autor, em consonância com Lakatos e Marconi (2003), com intuito de responder ao segundo e terceiro objetivos específicos (2023).

Trabalhamos acima os elementos constituídos para responderem ao segundo e terceiro objetivos específicos de nossa pesquisa. Seguimos para o próximo, com intuito de atendê-lo.

Para atender ao nosso último objetivo específico “Subsidiar os(as) professores(as) iniciantes e experientes nas práticas pedagógicas do enfrentamento do racismo com vistas ao antirracismo”, usamos os procedimentos grupo de discussão vinculado em seguida com rodas de diálogo, numa perspectiva reflexiva; salientamos que o local, a data e horário da formação foram pensados em conjunto com os(as) participantes da pesquisa.

O primeiro procedimento de produção de dados é o grupo de discussão, que, conforme Weller (2006, p. 6), é “uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos”. A autora demonstra que esse procedimento assume uma relevância nos contextos sociais escolhidos para serem trabalhados.

Segundo Weller (2006), o procedimento de produção de dados, grupos de discussão, documenta as experiências constituídas, pessoal e profissional, bem como, na coletividade, considera as representações presentes nos(as) participantes da pesquisa, ou seja, seu pertencimento étnico, classe social, gênero, diversidade, ou se é pessoa com deficiência - PcD.

Gouveia (2020) elucidada que o grupo de discussão é uma ferramenta transformadora, pois possibilita compreender os múltiplos sentidos que o coletivo produz coletivamente. Dessa forma, a capilaridade de informações que emergem dos(as) componentes são fios condutores que unem o coletivo. Além disso, a autora evidencia que esse procedimento é uma ferramenta que ajuda a compreender as ações e os aspectos sociais desenvolvidos. Gouveia (2020) destaca que seja definido um roteiro de orientação que possibilite aos(as) componentes se posicionarem, elucidando as problematizações do contexto escolar, e não apenas promovam uma mera descrição dos fatos existentes no cotidiano.

Portanto, a partir das necessidades formativas elencadas no questionário por nossos(as) participantes, elaboramos o planejamento do grupo de discussão abarcando as temáticas que foram sinalizadas pelo coletivo enquanto demanda formativa - racismo, enfrentamento ao

racismo e antirracismo.

A seguir, apresentamos o cronograma do grupo de discussão, constituído por data e horário, eixos condutores e questões mobilizadoras: esse instrumento atende ao quarto objetivo “Subsidiar os(as) professores(as) iniciantes e experientes nas práticas pedagógicas ao enfrentamento do racismo com vistas ao antirracismo”.

QUADRO XXVIII: Planejamento do grupo de discussão, 2023

PLANEJAMENTO DO GRUPO DE DISCUSSÃO		
DATA E HORÁRIO	EIXOS CONDUTORES	QUESTÕES MOBILIZADORAS
<p>Grupo Data 15 de julho de 2024 Horário: 19h às 21h</p>	<p>Roda de apresentação do grupo de discussão e apresentação dos(as) professores(as);</p> <p>Mística (Declaração dos Direitos Essenciais da criança negra na escola) Rocha (2024);</p> <p>Elucidar o racismo no percurso da História do Brasil;</p> <p>Abordar o Racismo na educação, como foi inserido e como permaneceu na escola até hoje, disfarçado de <i>bullying</i>;</p> <p>Explanar sobre o racismo e seus derivados, bem como os dispositivos de enfrentamento ao racismo, via práticas pedagógicas antirracistas.</p>	<p>Contextualização Abertura com diálogo explicativo sobre a formação dos(as) professores(as), numa perspectiva de realçar a necessidade das práticas antirracistas</p> <p>Aquecimento A partir do que foi elucidado até o momento, o que você conseguiu entender sobre o racismo/<i>bullying</i> e antirracismo?</p> <p>Desenvolvimento Como professor(a), você já presenciou algum ato racista na sua trajetória profissional, e/ou na sala de aula?</p> <p>Fechamento De que forma você enquanto professor(a) enfrenta o racismo por meio das práticas pedagógicas em sala de aula?</p> <p>Consideração Diante do exposto, o que conseguimos compreender sobre o racismo, as práticas pedagógicas antirracistas e enfrentamento do racismo?</p> <p>Encaminhamento para próxima roda Partilhamento de materiais antirracistas</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Silva, M. B. da, (2023), para grupo de discussão da presente pesquisa (2023)

Conforme exibimos no quadro acima, são esses os conteúdos explanados no grupo de discussão com os(as) participantes da pesquisa, acerca do racismo e seus derivados, o racismo e o *bullying*, as práticas pedagógicas antirracistas. Segundo Meinerz (2011, p. 486), “os grupos de discussão permitiram a compreensão dos sujeitos, a partir de discursos sociais produzidos

coletivamente, e que justificam suas ações dentro da escola”. Para a autora, esse procedimento oportuniza conhecer o fazer pedagógico dos(as) participantes, permitindo evidenciar se as práticas pedagógicas antirracistas e educação escolar Quilombola estão presentes em seus planejamentos. Além disso, há possibilidade, por meio do grupo de discussão, de partilhas entre os(as) participantes de experiências produzidas, como valorização e promoção da História e da Cultura afro-brasileira, ou enfrentamento ao racismo ou práticas antirracistas.

Meinerz (2011) concebe que há uma justificativa das ações que constituíram as atividades dos(as) professores(as) dentro da sala de aula, ou seja, o modo de comportamento diante das manifestações do racismo e seus derivados, ou de enfrentamento das práticas racistas, demonstrando em suas falas qual o seu posicionamento como profissionais de educação, perante as ações de discriminação e preconceito racial, diante dos(as) estudantes negros(as).

Além disso, Weller (2006, p. 266) concebe que, “grupos de discussão [...] o objetivo principal desse tipo de entrevista é a obtenção de dados que permitam a análise do meio social dos entrevistados, bem como de suas visões de mundo ou representações coletivas”. A autora evidencia que a centralidade desse procedimento metodológico para a pesquisa revela o quanto é relevante, porque, além de produzir os dados, possibilita examinar como os(as) participantes compreendem o mundo, por meio da sua concepção formada a partir da subjetividade pessoal e profissional.

O grupo de discussão também possibilita o reconhecimento das práticas dos(as) professores(as) participantes dos encontros formativos, o que, para Meinerz (2011, p. 486), abre “[...] caminho para a reconstituição das condições sociais e ideológicas em que se desenvolveu o fenômeno investigado. Nesse sentido, possibilitou situar os relatos individuais produzidos [...] dentro de um contexto social”. A autora revela que o grupo é um caminho de feitura social e ideológica, por meio do fenômeno investigativo, além de produção de relato sobre as práticas pedagógicas em sala de aula.

Meinerz (2011, p. 486) destaca sobre o grupo de discussão que “[...] apontam para algo muito precioso [...], que é a possibilidade da escuta. [...] ouvir não é apenas teórica ou metodológica, mas é também uma postura política, afetiva e ética do pesquisador [...]”. É com base na escuta que podemos evidenciar se as práticas pedagógicas antirracistas ou educação escolar Quilombola estão sendo elucidadas em consonância com os instrumentos legais indicados, mas também compreender por qual(is) motivo(s) essas práticas não estão presentes nas salas de aula.

Numa perspectiva da educação das relações étnico-raciais, abordamos sobre grupo de discussão na concepção de Weller (2006), Meinerz (2011) e Gouveia (2020). Evocamos nosso

objeto de estudo “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”. Para atender ao objetivo específico “Subsidiar os(as) professores(as) iniciantes e experientes nas práticas pedagógicas do enfrentamento ao racismo com vistas ao antirracismo”, tomamos o procedimento metodológico as rodas de diálogo numa perspectiva reflexiva (Freire, 2004).

As rodas de diálogo numa perspectiva reflexiva são também procedimentos de produção de dados, tomamos por meio da acepção de Silva, M. B. da, (2023, p. 81), “[...], como encontros formativos, reuniões desenvolvidas enquanto procedimento metodológico de reflexão e produção de dados”. A autora explica que tem o intuito de levantar reflexões intencionais, gerando dados como consequência, via encontros com os(as) participantes da pesquisa.

Em consonância com Silva, M. B. da, (2023), as rodas têm como centralidade a construção de conhecimento, bem como troca de saberes constituídos de experiências dos(as) participantes da pesquisa, por meio de roda de diálogo, reunião em grupo formativa. Nesse sentido, as rodas que trabalhamos têm como base elucidar o racismo e seus derivados, práticas pedagógicas antirracistas. É possível montar práticas antirracistas por meio de uma reflexão crítica sobre as ações racistas, discriminatórias e preconceituosas, que violam direitos étnico-educacionais dos(as) estudantes negros(as) no contexto escolar e no interior da sala de aula.

Segundo Freire (2004, p. 30), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.”; o autor partilha que a teoria e a prática não se separam, mas quando são concebidas separadamente, a teoria torna-se apenas blábláblá, e práticas apenas ativismo. Não tem sentido abordar as produções que evidenciem as concepções de racismo ou práticas pedagógicas antirracistas ou educação escolar Quilombola, sem articular com o fazer pedagógico dos(as) participantes.

As rodas de diálogo, numa perspectiva reflexiva, partilham, com base em Freire (2004), a troca de saberes, o respeito e cuidado com os(as) estudantes inseridos nos contextos sociais que pesquisamos, com o intuito de construir outros conhecimentos, numa reflexão crítica por meio do letramento racial, para uma alimentação da educação das relações étnico-raciais em Caruaru-PE (Silva, 2011).

Em conformidade com Souta e Jovino (2019, p.149), o “[...] letramento racial crítico [...], permite o aprendizado e a problematização do discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que não têm respeito à diferença [...]”. As autoras evidenciam que o letramento racial crítico possibilita desvelar e problematizar a hegemonia que não consideram as diversidades presentes na escola, assim como construir junto dos(as) participantes

conscientização acerca do letramento racial crítico (Souta e Jovino, 2019), como dispositivo de colaboração da construção identitária de forma positiva dos(as) estudantes negros(as) e não negros(as), mas elucidado como ferramenta de combate ao racismo em sala de aula; que sua práxis seja ação-reflexão, com base nas práticas pedagógicas antirracistas, instrumentos de promoção e valorização, bem como de enfrentamento ao racismo (Cavalleiro, 2001, 2005).

Segundo Freire (1980, p. 26), “a conscientização não pode existir fora das “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão [...], é também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens³⁵ assumem o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo”. O autor elucida que a conscientização dos(as) professores(as) necessita ser articulada com sua práxis, concebendo o seu lugar no mundo como participante da construção da história no contexto escolar.

No desenrolar das rodas, exibimos, com intuito de colaboração de material formativo para os(as) participantes, o relato de experiência; esse gênero textual possibilita aos(as) professores(as) presentes refletirem sobre suas ações dentro de sala. Evidencia Medrado (2019, p. 116) que “o relato de experiências de professores tem sido um instrumento imprescindível para compreender e transformar suas ações em sala de aula”. A autora descreve a relevância do relato como instrumento de produção e reflexão para nossos(as) participantes.

De conformidade com Medrado (2019, p. 116),

O relato constitui um procedimento autobiográfico que permite ao professor uma melhor compreensão das suas ações, evidenciando uma prática social permeada por uma conscientização da metodologia, da linguagem e da representação de si mesmo.

A autora elucida sobre o gênero relato de experiência, constituído como um procedimento autobiográfico que desvela as práticas sociais articuladas com seus saberes que os representam no cotidiano da sala de aula. O instrumento que utilizamos como produção é o relato de experiência para nossos(as) participantes.

Deixamos os(as) participantes livres para construir seu relato de experiência a partir de sua vivência, no entanto, enquanto facilitador das rodas, tomamos feitura do relato, uma estrutura conforme o conhecimento que os(as) participantes demonstram nas rodas, mas tendo como base introdução – desenvolvimento – conclusão.

A seguir, exibimos o roteiro das rodas de diálogo numa perspectiva reflexiva,

³⁵ Entendemos homens e mulheres, ou seja, professores/professoras, esses são atores/atrizes educativos(as), que possibilitam construir com os(as) estudantes o seu conhecimento.

constituído por data e horário, eixos condutores, questões mobilizadoras que se articulam com o quarto objetivo “Subsidiar os(as) professores(as) nas práticas pedagógicas do enfrentamento ao racismo com vistas ao antirracismo” da pesquisa em questão.

QUADRO XXIX: Planejamento das rodas de diálogo numa perspectiva reflexiva e coletiva, 2023

PLANEJAMENTO DAS RODAS DE DIÁLOGO NUMA PERSPECTIVA REFLEXIVA E COLETIVA		
DATA / HORÁRIO	EIXOS / CONDUTORES	QUESTÕES MOBILIZADORAS / ROTEIRO DE ATIVIDADES
<p>1ª Roda</p> <p>22/07/2024</p> <p>19h às 21h</p>	<p>Abertura da roda de diálogo numa perspectiva reflexiva com a mística - Poema Combate ao racismo (Yasmin, 2023).</p> <p>Retoma de forma breve o grupo de discussão anterior, para evidenciar as questões que mais emergiram por meio das falas dos(as), participantes, e problematizar fazendo um <i>link</i> com a pauta da roda que será abordada.</p> <p>Apresentar o relato de experiência, abordando a relevância desse gênero textual para os(as) participantes, para que possam construir a partir do contexto escolar em que estão inseridos na roda.</p>	<p>Contextualização: Elucidar sobre o que foi abordado na roda anterior com os participantes, e como conseguiram evidenciar o racismo no contexto escolar e na sala de aula – você desenvolveu alguma prática de enfrentamento ao racismo?</p> <p>Desenvolvimento – O que você conhece sobre relato de experiência? – Você pode dar um exemplo do que é relato de experiência? – Você, professor(a), já teve oportunidade de produzir algum relato de experiência numa perspectiva antirracista? – Vamos aprender como construir um relato de experiência?</p> <p>RELATO DE EXPERIÊNCIA (Medrado, 2019)</p> <p>Introdução Você pode iniciar de forma mais ampla, colocando sua trajetória pessoal e profissional, por que escolheu a profissão, quais momentos enquanto professor(a), na sala de aula, você elenca como relevantes até agora? Esse que foi elucidado, tem articulação com alguma forma de enfrentamento ao racismo?</p> <p>Desenvolvimento Você pode construir essa parte da seguinte maneira: a partir das rodas anteriores, articulando com sua profissão, o que foi tecido acerca das práticas pedagógicas antirracistas, e o enfrentamento do racismo</p>

		<p>na sala de aula, evidenciando se já utilizou desses dois dispositivos ou apenas um, ou está aprendendo aqui na roda a relevância deles, para uma educação numa perspectiva antirracista.</p> <p>Conclusão Retoma a temática, problematizando o que foi elucidado, e como se articulam com sua trajetória no ensino escolarizado.</p>
<p>2ª Roda 29/07/2024 19h às 21h</p>	<p>Abertura da roda com mística - Fuga para a Liberdade (Silva, 1988).</p> <p>Retoma a roda anterior com intuito de evidenciar a elaboração do relato de experiência, elencando pontos de aproximação do racismo e enfrentamento.</p> <p>Socialização coletiva do</p>	<p>Contextualização: Como você se sentiu ao construir o relato de experiência a partir da abordagem do enfrentamento ao racismo, com vistas à perspectiva antirracista?</p> <p>Desenvolvimento: Tempo de apresentação coletiva 5 min a 8 min; Quais são os pontos positivos e negativos que você partilha conosco acerca da elaboração do Relato de Experiência, que</p>

	material produzido pelos(as) participantes da pesquisa.	percebeu na sua trajetória educacional, dentro da sala de aula? Considerações: A partir da exposição coletiva dos relatos de experiências dos(as) companheiros(as) de profissão, quais pontos chamou sua atenção?
3ª Roda 05/08/2024 19h às 21h	Abertura da roda com mística poema do Luiz Gama ³⁶ Retoma a roda anterior e elucida de forma breve os pontos que foram mais latentes até o presente. Problematizar os relatos de experiências, refletindo acerca dos pontos que fazem referência ao racismo e antirracismo no contexto educacional. Socialização com coletivo sobre práticas antirracistas pelos(as) participantes. Pensar ações e atividades antirracistas para trazer na próxima roda	Contextualização: A partir do que evidenciamos nas rodas até agora, você conseguiu refletir acerca do racismo e como esse interfere na vida dos(as) estudantes negros(as)? Desenvolvimento Como a produção do relato de experiência auxiliou você a refletir acerca das suas ações enquanto agente formador(a) de cidadão/cidadã? A produção do relato de experiência contribuiu de alguma forma no seu fazer pedagógico? Conte-nos! Quais temáticas você identifica como necessário serem tratadas na formação continuada em relação ao racismo e ao antirracismo? Consideração Finais Quais são as necessidades que sentem no cotidiano escolar ou que apontamentos fazem para que a experiência antirracista seja tecida no cotidiano da escola, por todos os(as) atores(atrizes) sociais?
4ª Roda 12/08/2024 19h às 21h	Abertura da última roda - a mística Grito de Angústia ³⁷ Retomar a roda anterior e elucidar de forma breve os pontos que foram mais latentes - relatos de experiências, e as indagações sobre antirracismo no cotidiano escolar. A partir do que evidenciamos nas rodas até agora, temos refletido	Contextualização: Em relação ao que foi apresentado sobre as temáticas antirracistas e o enfrentamento ao racismo, você identifica a relevância destes dois instrumentos para combater o racismo? Desenvolvimento Sendo assim, para que as atitudes antirracistas se espalhem no cotidiano escolar e nas redes de ensino, ganhando vida nas atitudes de todos os sujeitos educativos, solicitamos que apresentem: 3 (três) princípios para tornar coletiva e perene a experiência antirracista no

³⁶O presente escrito do poeta Luiz Gama se encontra no site do Literafro - Disponível em <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/655-luiz-gama> Acesso em 05 de ago de 2024.

³⁷Poema autoral do pesquisador.

	<p>acerca do racismo e de como esse interfere na vida dos(as) estudantes negros(as), mas também de professores(as) e demais profissionais da educação negros(as).</p> <p>Os relatos de experiências mostram o quanto vocês têm assumido, numa perspectiva autoral, o enfrentamento ao racismo e produzido ações antirracistas, na perspectiva de que nossa presença no mundo seja marcada pelo viés do acolhimento às diferenças e em defesa da justiça social, com vistas a uma sociedade equânime, em que caibam todas as pessoas e que tenham asseguradas suas vidas, demarcadas pelo princípio da dignidade humana.</p> <p>Diante do exposto, precisamos tornar perenes as ações antirracistas nas escolas e nas redes de ensino, para que esta compreensão e intervenção permeie a sociedade. Nesta empreitada, somos os(as) principais atores, atrizes sociais.</p>	<p>cotidiano escolar e conseqüentemente nas redes de ensino.</p> <p>3 (três) apontamentos para que a experiência antirracista seja tecida no cotidiano da escola e nas redes de ensino, por todos(as) os atores e atrizes sociais.</p> <p>Considerações Finais Chegamos ao final da Roda, na qual dialogamos sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar, bem como enfrentamento ao racismo e o antirracismo, que é um instrumento de luta contra o racismo. O que chamou mais sua atenção nessa formação? Gostaria de nos contar?</p> <p>Proposta: Pensamos publicar, em conjunto com vocês, suas produções – relatos de experiências –, no Movimento Docente 2024, no gênero textual escredocência. O que vocês nos dizem?</p>
--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Silva, M. B. da, (2023), para rodas de diálogo numa perspectiva reflexiva da presente pesquisa (2023).

No intuito da feitura de “Criar espaços formativos que subsidiem os(as) professores(as) iniciantes e experientes nas práticas pedagógicas do enfrentamento do racismo”, tomamos como base as rodas de diálogo numa perspectiva reflexiva com/para os(as) professores(as) iniciantes e experientes, participantes da pesquisa. Dessa forma, retornamos de forma breve ao grupo de discussão, para elucidar o racismo, as práticas pedagógicas antirracistas e enfrentamento ao racismo.

Inferimos para conclusão da roda de diálogo numa perspectiva reflexiva a produção do relato de experiência (Medrado, 2019), na perspectiva de que esse procedimento leva os

participantes a refletir acerca de ações racistas que emergem contidamente em sala de aula.

Estrutturamos um roteiro para constituir o relato de experiência, com base em Medrado (2019): **Introdução**, você pode iniciar de forma mais ampla, colocando em evidência sua trajetória pessoal e profissional, por que escolheu a profissão, quais momentos enquanto professor(a) na sala de aula você viveu experiência racista? Apresente uma experiência que traga destaque para questão racista, e como você reagiu. Você entende que essa sua reação tem articulação com alguma forma de enfrentamento ao racismo? **Desenvolvimento**, você pode construir essa parte da seguinte maneira: a partir das rodas anteriores, articulando com sua profissão, o que foi tecido acerca das práticas pedagógicas antirracistas, e o enfrentamento do racismo na sala de aula, evidenciando se já utilizou desses dois dispositivos ou apenas um, ou está aprendendo aqui na roda a relevância deles, para uma educação numa perspectiva antirracista. **Conclusão**, retoma a temática, problematizando o que foi elucidado, e como esses se articulam com sua trajetória no ensino escolarizado.

Em nossa primeira roda de diálogo numa perspectiva coletiva, objetivamos a produção de um relato de experiência, construído pelos(as) participantes. A segunda roda teve como intuito a socialização do material produzido pelos(as) professores(as) e o diálogo sobre os materiais apresentados. Nossa terceira roda teve como base a problematização dos relatos, com foco no racismo, práticas pedagógicas antirracistas. Pedimos aos(às) participantes para pensar ações que possibilitassem de forma perene as práticas antirracistas no cotidiano escolar. Na quarta roda, objetivamos avaliar os encontros e, além disso, buscar a construção, em conjunto com os(as) professores(as), de ações antirracistas perenes, isto é, não apenas esporádicas mas que sejam contínuas no cotidiano escolar. E propusemos aos(às) participantes a publicização do relato de experiência produzido por eles(as), no Congresso Internacional Movimento Docente de 2024, no gênero textual Escredocência.

O grupo de discussão e roda de diálogo foram desenvolvidas na perspectiva reflexiva (Freire, 1980; 2004). Os(As) participantes da pesquisa não foram simples ouvintes passivos, mas ativos nos processos de discussão (Freire, 1984; 2004; Gouveia, 2020; Silva, M. B. da, 2023).

Evidenciamos os procedimentos de produção de dados e os instrumentos de produção, com base no nosso objeto de estudo “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”. Seguimos para próxima parte do nosso caminho metodológico, procedimento de análise.

4.8 Procedimento de tratamento dos dados: por uma outra alternativa de análise qualitativos; análise de prosa³⁸

Tomamos como base o nosso objeto de estudo “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”, para evocar o procedimento de tratamento da produção dos dados que colhemos no lócus da pesquisa.

A escolha da análise de prosa justifica-se pelos seguintes motivos: (a) buscar uma alternativa que amplie nosso horizonte sobre os dados produzidos e coletados no campo de pesquisa; (b) não reduzir as informações obtidas, pois considera todos os dados colhidos no lócus de trabalho; (c) adequar-se melhor aos objetivos específicos do presente estudo.

Para Nascimento et al, (2019, p. 8), o tratamento de prosa é uma “[...] análise qualitativa de dados, além de se caracterizar por um processo indutivo de interpretação de narrativas inseridas nos diversos procedimentos de produção dos dados,[...], bem como captar os diferentes sentidos de uma experiência vivida”. Essa técnica aproxima-se da nossa abordagem de pesquisa qualitativa, responde a vários procedimentos de produção de dados como o questionário, grupo de discussão entre outros.

Em consonância com André (1983, p. 66), a análise de prosa “considera a experiência, subjetividade, intuição, artística, etc”. A autora elenca que esse procedimento considera tudo aquilo que constitui a feitura do(a) pesquisador(a), ou seja, a experiência e subjetividade em que é construída a partir de nossa trajetória, pessoal e profissional, a intuição que elucida imediatamente ao contato com os dados produzidos e os colhidos no campo de trabalho. Dessa forma, elegemos esse como procedimento de análise dos dados que vão emergir no lócus de pesquisa.

Realizada a justificativa da escolha do procedimento de análise de prosa, passaremos a elucidar o caminho que iremos fazer para tratar os dados. Apresentamos a seguir o percurso que vamos caminhar na análise dos dados colhidos no campo de pesquisa.

³⁸ Essa técnica de tratamento de dados é constituída em princípio pela pesquisadora André em 1983, que ressaltou a necessidade de um procedimento que examine os dados levantados no lócus da pesquisa, sem reduzi-los. Por outro lado, a autora considera que todas as questões que emergiram ao longo do percurso da produção dos dados, como linguagem artística, a intuição, experiência, manifestações culturais e políticas, entre outros, merecem ser elucidados (André, 1983; Nascimento et al, 2019). Almejamos também contribuir com esta análise de prosa, por meio da educação das relações étnico-raciais, sobretudo das práticas pedagógicas de enfrentamento ao racismo, com vistas aos antirracistas. Dedicamos essa parte do caminho metodológico à pesquisadora Marli Eliza Dalmazo de Afonso André (*in memoriam*), 1944- 2021 pela feitura desse procedimento metodológico.

FIGURA II: Percurso que caminharemos pela análise de prosa, 2023



Fonte: elaborado pelo autor, em conformidade com André (1983), em 2023.

De acordo com André (1983), a análise de prosa, a princípio, parte de três etapas de exame indicado, necessárias para tratar os dados produzidos no campo de pesquisa. Cada uma dessas etapas elucidada a trilha de tratamento dos dados coletadas, que correspondem aos nossos objetivos específicos: I) Identificar princípios orientadores das práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar; II) Levantar indícios de temáticas que emergem na escola e evidenciam possibilidades de enfrentamento do racismo; III) Identificar as necessidades formativas de professores(as) iniciantes e experientes para construção de práticas pedagógicas antirracistas; IV) Subsidiar os(as) professores(as) nas práticas pedagógicas do enfrentamento do racismo com vistas ao antirracismo.

A primeira etapa, denominada por André (1983) **análise de prosa**, corresponde aos materiais a serem analisados. Iniciamos nosso tratamento a partir dos procedimentos escolhidos, que são a análise documental, questionário, grupo de discussão e rodas de diálogo numa perspectiva reflexiva, que respondem aos objetivos elucidados. Para que os dados, frutos

dos procedimentos metodológicos e instrumentos emergem de forma explícita, ou não, oral ou não, estes nos levam a refletir sobre os seus conteúdos e indagar o que querem dizer, quais mensagens querem passar.

Na segunda etapa, denominada **algumas questões metodológicas**, André (1983) destaca a feitura das **categorias**, que são de suma relevância para analisar os materiais disponíveis; a criação dessas não pode ser aleatória, sendo necessário identificar os tópicos nos documentos que elegemos para examiná-los. Para atender aos objetivos específicos, construímos os seguintes procedimentos e instrumentos metodológicos: para o I) constituímos 5 princípios e eixos norteadores; para responder ao II e ao III) elaboramos um questionário contendo 3 eixos e 21 indagações; para atender ao IV) construímos o grupo de discussão e rodas de diálogo numa perspectiva reflexiva.

A **triangulação**, que, segundo André (1983, p. 68), é a “combinação de múltiplas fontes de dados, vários métodos, de coletas e diferenças perspectivas de investigação”, para obter o resultado, é necessário que haja diferentes cruzamentos de fontes de dados coletados no locus da pesquisa. Esse cruzamento de dados é produzido pelos procedimentos metodológicos e pelos instrumentos de produção de dados. Em nossa pesquisa se dá a partir do que emergiu da análise documental, do questionário, do grupo de discussão e das rodas de diálogo, numa respectiva reflexiva, que possibilite emergir o novo em nosso estudo.

A terceira etapa, intitulada **conjecturas sobre o uso da análise de prosa**, para André (1983), pode ser constituída em três partes. O **primeiro ponto** refere-se ao estágio de investigação que integra a produção de dados; a autora explica que, desde o início do estudo, já recorreremos ao procedimento analítico, quando buscamos a relevância das questões que pertencem ao contexto em que está sendo trabalhado. Assim, tomamos várias decisões sobre os pontos que merecem maior atenção, e essa parte de examinar e revisar segue até a fase final da pesquisa.

O **segundo ponto** elencado por André (1983) é sobre a análise dos dados produzidos pelos procedimentos e instrumentos metodológicos; a autora destaca que, nesta parte da pesquisa, é necessário se preparar para o exame, porque é esse momento que mais precisará do(a) pesquisador(a). É relevante estabelecer tempo para o estágio de análise, em razão de que é nessa hora que se exigirá um maior quantitativo de tempo. Segundo André (1983, p. 70), o resultado do tempo gasto nessa fase “[...] do processo certamente compensam o tempo e o esforço dispendidos”. De fato, é um momento que requer de nós, enquanto aspirantes a pesquisador(a), um olhar mais atento para os dados produzidos nessa etapa de tratamento.

O **terceiro ponto** destacado por André (1983) refere-se à abordagem, em que é

necessário examinar as informações a princípio com perguntas amplas em mente, isso auxilia a centralizar tudo, sem perder os múltiplos sentidos que podem estar no material. Em conformidade com André (1983, p. 70), “tais dados são obtidos por um constante transitar do pesquisador entre ‘realidade’ e teoria num processo contínuo de inferências sobre os dados significados”. A autora revela que as informações obtidas entre a realidade e a teoria, podem emergir de outras possibilidades de significados.

Evocando nosso objeto de estudo “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”, elucidamos a feitura do caminho metodológico do presente trabalho. Portanto, esse é constituído pela abordagem de pesquisa qualitativa.

Em suma, contextualizamos por meio do resgate histórico em que nosso lócus está inserido, e qual sua relevância para o desenvolvimento da produção em questão. Elegemos e justificamos a escolha dos(as) participantes da pesquisa e o campo onde trabalharemos. Evidenciamos também os procedimentos e instrumentos metodológicos de produção de dados, construídos para responder aos objetivos específicos, bem como o tratamento, análise de prosa, que possibilitará um exame mais adequado aos dados que são frutos dos procedimentos e instrumentos, acima indicados.

5 O RACISMO NÃO É PARA NINGUÉM³⁹

“FUGA PARA A LIBERDADE

Livre na Serra Leoa
Costa da Mina, Marfim e d’Ouro
Moçambique e Angola, Nigéria,
Sudão – com desdouro trazidos e
escravizados [...]
Eles têm músicas para tudo:
dançar, rezar e trabalhar
muitas vezes alegres ou dolentes
fazem da voz seu escudo
para seu espírito elevar”
(Silva⁴⁰, 1988, p. 45).

Iniciamos esta seção de nossa categoria analítica com o trecho do poema “Fuga para a Liberdade”, de autoria de Amaro Matias Silva, para elucidar um dos maiores crimes da modernidade, a escravização, mas também para evidenciar os lócus de resistência dos

³⁹ O poema que tomamos enquanto título para abrir nossa categoria de análise, faz parte de um livreto produzido pelo 5º ano do Ensino Fundamental, em 2023, enquanto professor dessa turma, e é de autoria de um estudante. O livreto que leva também o título “**O racismo não é para ninguém**: Trabalho do 5º sobre a consciência negra” é fruto, não apenas de uma oficina isolada para atender ao 20 de novembro, mas também de uma abordagem pedagógica antirracista, no sentido de enfrentamento ao racismo em sala de aula, que durante um semestre buscamos conscientizar os(as) estudantes sobre esse antagonismo social.

⁴⁰ Amaro Matias Silva, nasceu em Água Preta, Mata Sul de Pernambuco, no dia 21 de fevereiro de 1922; conforme seus relatos (Silva, 1992), residiu em alguns municípios, entre os quais Caruaru-PE. Desde sua juventude, a população de Água Preta notava como Amaro Matias era brilhante nos estudos. Aos 17 anos, já lecionava aos(as) filhos(as) de amigos(as) e colegas, bem como à classe dominante de Água Preta. Além da carreira da docência, trabalhou como agente estatístico do IBGE, em que se destacou como excelente profissional. Formou-se em Direito e exerceu por curto período a advocacia. Contribuiu enquanto jornalista nos jornais Diário de Pernambuco, Jornal do Comércio, A Defesa e Vanguarda. Além da carreira profissional, foi um dos fundadores e presidente da ACACCIL, bem como foi presidente da subseccional da OAB/Caruaru. Destacou-se como autor da bandeira de Caruaru-PE, e publicou vários livros de poemas e teóricos; em alguns escritos literários, ele evidencia a luta e resistência da população afro-brasileira, razão por que podemos inferir que Amaro Matias foi o primeiro poeta negro a escrever numa perspectiva afro-brasileira em Água Preta e em Caruaru. No campo da pesquisa, publicou “Dos Palmares: Extensão, Lutas e Fatos” (1988) e “Meus Caminhos” (1992). Na primeira obra, Silva trabalha a República dos Palmares e seus(suas) heróis(heroínas), também a extensão que Palmares ocupou, que atualmente são municípios, a exemplo de Quipapá. No segundo livro, relata sua trajetória, o racismo sofrido, o enfrentamento das atitudes racistas, bem como a necessidade de a escola e a família trabalharem as questões étnicas dentro da sala de aula e em casa, respectivamente, do que podemos pressupor que Amaro Matias foi uns dos primeiros intelectuais negros pernambucanos a se preocupar com o racismo no cotidiano escolar, e ainda que de forma tímida contribuiu para que possamos pensar uma educação antirracista, numa perspectiva emancipadora. Amaro Matias publicou outras obras teóricas de relevância social e étnica: “Nordeste: Berço do Brasil Descoberto ou Invadido em 1500?” (1999) e “Pindorama” (2001). Embora Amaro Matias tenha conseguido se destacar em vários campos da sociedade pernambucana, sobretudo nos municípios citados, além das publicações de sua autoria tanto literárias como na pesquisa, e tendo sido fundador de várias instituições e presidido outras, também tenha sido homenageado com nomes de escolas municipais em Pernambuco, como a Escola Professor Amaro Matias Silva, localizada no bairro das Rendeiras, em Caruaru-PE, e em Água Preta, ainda assim, após sua morte, em 2002, aos 80 anos, em Recife, estabeleceu-se o silenciamento ideológico tanto acadêmico quanto cultural, pouco se fala sobre ele e as contribuições dadas em diversas áreas do conhecimento, especialmente em Caruaru-PE. Em tom poético, ele grita “não me deixe morrer!” (frase por nós construída após lermos as obras de Amaro Matias (Silva, 1988; 1992; 1999).

africanos(as) e afro-brasileiros(as), haja visto que articula com nosso objeto de estudo “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo com vistas a uma perspectiva antirracista”.

Apresentamos duas categorias analíticas; a primeira se articula com nosso objetivo específico I, que versa sobre “Princípios orientadores das práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar: valorizar as culturas, sobretudo africana e afro-brasileira, e suas diversidades no combate ao racismo, preconceito e discriminação racial”. E a segunda se constitui dos específicos II, III e IV, para tecer em relação às “Proposições Pedagógicas de Enfrentamento ao Racismo, com Vista à Perspectiva Antirracista na escola: Necessidades formativas; educação afrocentrada; Violência Causada pelo Racismo; Relevância da Formação Continuada Antirracista ”.

Seguimos para a discussão das categorias.

5.1 Princípios orientadores das práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar: valorizar as culturas, sobretudo africana e afro-brasileira e suas diversidades, no combate ao racismo, preconceito e discriminação racial

No tocante ao nosso primeiro objetivo específico – I) Identificar princípios orientadores das práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar –, temos como referências os dados produzidos com base nos documentos analisados (I - Plano Municipal de Educação de Caruaru – PME (2015); II - Currículo para a Educação Básica Municipal de Caruaru da Educação Infantil e Ensino Fundamental (2023); III - Projeto Político Pedagógico das escolas participantes; IV - Planejamento dos(as) professores(as) iniciantes e experientes). A seguir conceituamos as categorias que emergiram após análise dos dados.

Compreendemos **princípios** em Neto (2011, n. p.): “os princípios são normas e as normas compreendem igualmente os princípios e as regras. Assim, os princípios são verdadeiros axiomas, derivam do juízo de justiça de equidade e de direito, são verdadeiras expressões dos anseios da sociedade”. O autor explica que princípios são normas, e estas se desdobram em justiça de equidade de direitos na sociedade (Alencar, 2016). Logo, essas equidades de direitos necessitam estar presentes no Plano Municipal, bem como no Currículo, assim como no Projeto Político Pedagógico e no Planejamento dos(as) Professores(as) iniciantes e experientes de Caruaru, balizado com as práticas pedagógicas antirracistas.

Concebemos práticas pedagógicas antirracistas em Troyna e Carrington (1990, p. 1):

[...] antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias

organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal.⁴¹

As práticas pedagógicas antirracistas referem-se a várias estratégias pedagógicas dos(as) professores(as), tomadas em sala de aula, com o intuito de alimentar nos estudantes, negros(as) e não negros(as) práticas antirracistas, valorizando e promovendo as contribuições dadas pelos(as) africanos(as) e afro-brasileiros(as) para os vários campos de conhecimento do Brasil, com foco na eliminação do racismo no espaço da escola e no interior da sala de aula (Cavalleiro, 2001).

Temos como acepção de **contexto escolar** as constituições feitas por meio de vários elementos, tais como organização da escola e no interior da sala de aula, as configurações sociais mais amplas, que constituem as políticas educacionais, consequentemente nas pressões da comunidade e família sobre o ensino e aprendizagem escolarizados dos(as) estudantes.

Conforme André (2005,p.36),

O contexto escolar [...] afeta diretamente a forma de organização do ensino na sala de aula. Por outro lado, essa configuração vai ser grandemente afetada por determinações do social mais amplo, com o qual esse contexto se articula. [...] como as políticas educacionais, as pressões e expectativas dos pais e da população com respeito à educação escolar, ou mais diretas, como aposição de classe, a bagagem cultural e os valores de cada sujeito que faz parte desse contexto. [...], assim, como um elo de ligação entre a práxis social mais ampla e aquilo que ocorre o interior da escola.

O contexto escolar cotidianamente produz e reproduz saberes diversos, que, na maioria das vezes, é pautado nos princípios sociais, culturais, econômicos e políticos, que podem nos alimentar ou nos oprimir (Certeau et al., 1996). O cotidiano escolar, segundo Cavalleiro (2001), necessita expressar nas práticas dos(as) professores(as) o respeito pela diversidade. Nesse sentido, busca-se alimentar os(as) estudantes(as) negros(as) e não negros(as) a reconhecer as diferenças étnicas de forma positiva e respeitá-las, tanto na escola quanto na sala de aula e fora dela.

Tomamos o conceito de **valorizar** como um princípio que não apenas reconhece a diversidade étnica na escola, mas também fortalece e promove constantemente, via ações mobilizadoras por meio da reflexão crítica, a relevância de conhecer e valorizar os conhecimentos produzidos pela população afro-brasileira. Comungamos com o pensamento de

⁴¹ Tradução do pesquisador.

Silva, D. M. da (2023), quando trata o **valorizar** enquanto a “valorização das diferenças, das identidades, das culturas e grupos sociais, possibilitando a erradicação do racismo, do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados surgidos nas situações cotidianas no chão da escola”. Na valorização das etnias, que possamos traduzir em práticas pedagógicas antirracistas e enfrentamento ao racismo e seus mecanismos no chão da escola (Silva, D. M. da, 2023).

Moura (2021) realça nossa compreensão sobre a **valorização**, que segundo a autora, é um conjunto de reconhecimento e fortalecimento, expressa no respeito e nas ações manifestadas no espaço escolar, pautada nos grupos étnicos que constituem a escola.

Tomamos **cultura** enquanto um conjunto de artefatos produzidos pela sociedade, esses elementos culturais demarcam no espaço-tempo, valores de um povo, que são passados de geração em geração. Consonante a Morin (1998, p. 23), a “cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo”. Entendemos cultura como um conjunto de artefatos culturais advindo de um povo.

Ainda sobre **cultura**, Pinto (2007,p. 5) evidencia que, a “Cultura [...] significa, [...] um conjunto de conhecimentos e informações compreendidas no cotidiano e nos processos de socialização. [...], são [...] formas de se pensar ou agir do homem e da mulher, bem como [...] do negro ou do branco”. Assim, cultura no seu núcleo gerador, há tanto o gênero quanto a etnia, não pode ser concebida separadamente, pois em sua natureza, o homem e a mulher, o negro e branco, estão presentes.

Concebemos **cultura africana**, enquanto um conjunto de valores produzidos no continente africano, tanto nos artefatos culturais (música, pintura, literatura, teatro, entre outras linguagens artísticas) produzidos pela comunidade, como na religião e harmonia com a natureza, entre outros elementos de feitura do conhecimento.

Biko (1990, p. 89 e 90) alerta:

Nossa cultura tem de ser definida em termos concretos. Devemos relacionar o passado com o presente e demonstrar uma evolução histórica do africano moderno. É preciso rejeitar as tentativas dos poderes estabelecidos de projetar uma imagem truncada de nossa cultura. Essa não é a totalidade de nossa cultura. Deliberadamente eles paralisam nossa cultura no estágio tribal, para perpetuar o mito de que os africanos eram quase canibais, sem ambições autênticas na vida e preocupados apenas com sexo e bebida. Na verdade, o vício generalizado que muitas vezes encontra nas cidades africanas segregadas é consequência da interferência do homem branco na evolução natural da verdadeira cultura nativa. “Onde quer que exista colonização, a cultura nativa começa a apodrecer, no meio das ruínas vê-se o nascimento de algo que é

condenado a existir dentro dos limites permitidos pela cultura europeia.” É através da evolução de nossa cultura genuína que nossa identidade poderá ser redescoberta na totalidade.

O autor salienta a necessidade de trabalhar a cultura africana a partir do prisma da totalidade, assim podemos evidenciar de forma concreta a magnitude de um continente que teve toda sua produção (intelectual, social, econômica, política e cultural) apodrecida pelo verme da colonização europeia. Somando ao pensamento de Biko (1990), Mazama (2009, p.117), caracteriza as culturas africanas a partir da “1) centralidade da comunidade; 2) respeito à tradição; 3) alto nível de espiritualidade e envolvimento ético; 4) harmonia com a natureza; 5) natureza social da identidade individual; 6) veneração dos ancestrais; 7) unidade do ser”. A autora elucida que a cultura africana é constituída por vários elementos indicados acima, e por meio desses ela se forma, e é alimento para outras culturas fora do continente africano, como a afro-brasileira.

Tomamos a **cultura afro-brasileira**, com base em nosso processo histórico, a partir da colonização que essa etnia sofreu, e a escravização a que os africanos foram submetidos (Moura,1988). O prefixo “afro” se configura como descendentes de africanos, e o brasileiro enquanto nascido no Brasil. Em consonância com Duarte (2024, p.3), o “[...] termo afro-brasileiro, por sua própria configuração semântica, remete ao tenso processo de mescla cultural em curso no Brasil desde a chegada dos primeiros africanos. Processo de hibridação étnica e linguística, religiosa e cultural”. O autor elucida a constituição histórica do termo afro-brasileiro, que entrecruzam o Brasil e a África, nos diversos elementos culturais, religiosos entre outros.

Lima (2011, p.4) concebe que o “Afro-brasileiro [...] é tudo o que reúne contribuições do continente africano, trazido para o Brasil, ressignificado em contexto diferente do existente no continente africano”. A Cultura africana não apenas produz, mas partilha sua produção de artefatos culturais com os(as) seus(suas) descendentes de forma direta ou indireta. Para Silva (1981, p.1), “A África conforme seu nome indica é a terra do vento sudoeste, terra dos afres, povo erótico e excitante, riquíssimo em coreografia e ritmo, o que herdou o brasileiro”. O autor partilha conosco a magnitude que é esse continente, também elenca os artefatos culturais que permeiam na subjetividade brasileira.

Por **diversidade** compreendemos, a partir de Gomes (2012, p.687), “a diversidade, entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças”. A autora trabalha diversidade enquanto construção histórica que abarca tanto o social como o cultural e as políticas.

Compreendemos os conceitos de Racismo, preconceito e discriminação étnico em Almeida (2021,p.22):

[...] o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. [...] O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avaros ou orientais “naturalmente” preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceitos. A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados.

Os conceitos acima trabalhados acerca de racismo, preconceito e discriminação racial têm aproximação entre si, porém não a mesma centralidade. Almeida (2021) elucida que o racismo é uma forma que usa raça como fundamento para discriminar um grupo racial, por sua vez o preconceito é um juízo de valor criado por meio do estereótipo sobre o indivíduo pertencente a um determinado grupo. Já discriminação racial são os tratamentos diferentes aos grupos racialmente identificados, a exemplo, negro e branco.

Em suma, elucidamos os conceitos por nós trabalhados e assumidos no tratamento dos dados; são eles: valorizar os diferentes conhecimentos para feitura da nossa educação; as Culturas que formam nosso país; as contribuições dadas pelo continente africano e população afro-brasileira, no que concerne aos diversos campos de conhecimentos; assim como a diversidade presente em nossas escolas; combate à violência física ou psíquica, que infelizmente está presente na escola, germinada pelo racismo, preconceito e discriminação racial. Portanto, são essas as temáticas que constituem os princípios orientadores das práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar do município de Caruaru-PE.

A seguir, com base nosso objeto de estudo “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo com vistas a uma perspectiva antirracista”, apresentaremos os documentos indicados acima.

5.2 Apresentação do Plano Municipal de Educação de Caruaru-PE 2015

O Plano Municipal de Educação de Caruaru - PME foi sancionado em 2015, por meio da Lei de nº 5.540. O documento foi constituído por várias organizações da educação básica e superior, tanto públicas como privadas. O PME dispõe de metas e estratégias educacionais, que irão gerir e alimentar até o ano de 2025 o rumo da educação do município. Composto de 85

páginas, divide-se em cinco seções (Caracterização do município, Níveis de Ensino, Modalidades de Ensino, Políticas de Educação, Metas e Estratégias).

O PME é articulado ao PNE (Lei de nº 13.005/14), que é composto por 20 metas e 206 estratégias. O PME é composto por 18 metas, pois a “Educação Superior aglutinou as três metas que mencionaram esse nível de ensino em uma única meta” (Extrato do PME, 2015, p.44). Dessa forma, justificam-se as 18 metas no *corpus* do documento, mas, no que se refere às estratégias, são 206, igualmente ao PNE.

As metas e estratégias do PME competem tanto à União como ao Estado e/ou Município, todavia existem estratégias compartilhadas entre os três poderes.

A seguir apresentaremos o Currículo de Educação de Caruaru-PE.

5.3 Apresentação Currículo do Município de Caruaru: Orientações Curriculares para a Educação Básica Municipal, Educação Infantil e Educação Fundamental (2023)

O Currículo de Educação de Caruaru tem como marco inicial de construção o ano de 2012. Em 2018, após realização do III seminário, foi lançado a versão 1, disponível para consulta pública no *site* da Prefeitura Municipal de Caruaru. Concluída a etapa da consulta pública, a Secretaria de Educação e Esporte de Caruaru (Seduc) encaminhou para o Conselho Municipal de Educação a versão 1.1, que o devolveu com sugestões de ajustes a serem feitos no *corpus* do texto; realizadas as alterações, em 2023, foi homologado e publicado.

O documento contempla a educação infantil e o ensino fundamental anos iniciais e finais, tem 444 páginas, que se desdobram em seções (“Aos Educadores”, “Apresentação”, “A Educação Infantil e Ensino Fundamental”, “A etapa do Ensino Fundamental e áreas do conhecimento: Linguagens; Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso”).

O Currículo de Educação de Caruaru foi elaborado considerando a consulta pública, teve participação de diversas instituições em sua feitura, tem como princípios: Política de Equidade, Direitos Humanos, Étnico-racial, Diversidade, e alinha-se à Base Nacional Curricular - BNCC (Parecer CNE/CP nº 15/ 2017) e ao Plano Nacional de Educação – PNE⁴² (Lei de nº 13.005/14).

⁴² Salientamos que o Currículo da Rede Municipal de Caruaru não faz menção ao Plano Municipal de Educação, logo, este documento, que é relevante para construção de outros, não foi utilizado como base para feitura do Currículo.

5.4 Apresentação⁴³ dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP 2023) – Escolas Municipais Manoel Trajano de Arruda, Francisco Borges, Professor Amaro Matias Silva e Professor Leudo Valença

O primeiro PPP da Escola Municipal Manoel Trajano foi constituído em 2023, tem 27 páginas, e divide-se em sete seções (“Apresentação”, “Aspectos históricos”, “Infraestrutura e recursos humanos”, “Missão, visão”, “Objetivo geral”, “Princípios filosóficos e pedagógicos” e “Referências bibliográficas”). A escola se localiza no Sítio Carapotós, II Distrito de Caruaru.

No que se refere à estrutura, a escola tem: 1 sala de aula de médio porte; 1 pátio, onde ocorrem as festividades e os momentos de recreio dos estudantes; 2 banheiros; 1 cozinha de pequeno porte, com uma dispensa interna; 1 almoxarifado de pequeno porte; 1 minibiblioteca; 1 pequena secretaria escolar, “É importante salientar que a escola não possui refeitório nem sala para professores sendo necessário melhorias na sua estrutura física”(Extrato do PPP, p. 7).

A Escola Municipal Manoel Trajano de Arruda, é multisseriada⁴⁴, divide-se em dois segmentos da educação básica, atendendo a 4 estudantes da educação infantil (pré, 1º e 2º), na parte da manhã; e a 10 estudantes do fundamental anos iniciais (1º ao 5º), à tarde; ao todo, são 14 estudantes da comunidade e redondezas atendidos(as) pela Manoel Trajano.

O segundo PPP é da Escola Municipal Francisco Borges, que se localiza em Serra Verde, III Distrito de Caruaru. O documento iniciou a sua constituição em 2023, sendo, no entanto, disponibilizado de forma incompleta, tendo em torno de 10 páginas, contendo os seguintes elementos: “Apresentação”, “Justificativa”, “Historicidade da escola”, “Princípios filosóficos”, “Função social” e “Avaliação”. Há uma ausência, no *corpus* do documento, dos seguintes elementos, mencionados no sumário: “Perspectiva da gestão escolar”, “Organização escolar”, “Instalações físicas e recursos humanos”, “Ações e estratégias escolares”, “Metas administrativas financeiras”, “Implementação, acompanhamento e avaliação”, “Escola nucleada” e “Bibliografia”, a escola atende ao total de 93 estudantes entre os dois horários (QEDUC, 2023).

Embora ambas as escolas se localizem em território de Quilombola, não evidenciamos essa referência nos *corpus* dos PPPs. É relevante ressaltar que Carapotós, onde a Escola Manoel Trajano de Arruda está inserida, não é reconhecida pelo Currículo de Educação de Caruaru como Comunidade Quilombola, apenas a de Serra Verde é identificada como tal. Vejamos:

⁴³ Para melhor apresentação, exibiremos os PPPs das escolas do campo, e posteriormente da área urbana.

⁴⁴ Entendemos como escola multisseriada, em Silva (2019), como aquelas escolas que têm estudantes de diferentes níveis de aprendizagem agrupadas em anos, em uma única sala de aula, bem como tem apenas um(a) professor(a), que é responsável pelo ensino e aprendizagem dos(as) estudantes que partilham o mesmo espaço.

A área rural de Caruaru conta com duas comunidades de remanescentes quilombola: Malhada de Barreiras Queimadas, onde localiza-se a Escola Municipal Manoel Félix de Almeida e, na comunidade de Serra Verde, a Escola Municipal Francisco Borges, nas quais há um quantitativo considerável de famílias que têm seus filhos matriculados (Extrato do Currículo da Rede Pública Municipal de Caruaru⁴⁵, 2023,p. 44).

Em acordo com o extrato do Currículo de Caruaru, Serra Verde é reconhecida pelo Currículo como comunidade Quilombola. Portanto, inferimos que o PPP da Escola Francisco Borges⁴⁶, não está em consonância com o Currículo da Rede Municipal de Caruaru, e ambos os PPPs, tanto da escola indicada acima como da Manoel Trajano não se movimenta segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Parecer CNE/CEB Nº 16/2012).

O terceiro PPP, da Escola Municipal Professor Amaro Matias⁴⁷, é um documento atual, datado de 2023; na sua estrutura há seis seções (“Apresentação”, “Identificação da escola”, “Missão”, “Marco situacional”, “Marco conceitual” e “Marco operacional”); ao todo o documento está constituído de 21 páginas.

A escola se localiza no bairro das Rendeiras, em Caruaru. Há educação infantil (pré I e II) e ensino fundamental inicial (1º, 2º e 3º). Atende a cerca de 430 estudantes do próprio bairro e de outras comunidades circunvizinhas, a exemplo do Cedro, Jardim Panorama e José Liberato. A escola tem como marco de fundação 12 de fevereiro de 2007.

O quarto PPP é da Escola Municipal Leudo Valença, construído em 2019 para ser “plano de trabalho para os próximos quatro anos” (Extrato do PPP da Escola Professor Leudo Valença,

⁴⁵ Embora Carapotós não apareça no Currículo Municipal de Educação de Caruaru, enquanto comunidade Quilombola, este apresenta-se no mapeamento das comunidades tradicionais Quilombolas no município, realizado entre os anos de 2022 e 2023, pela Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos, que identificou quatro comunidades – três no campo (Serra Verde, **Carapotós**, Guariba) e uma na zona urbana (Crato). Contudo, o mapeamento não cita Malhada de Barreiras Queimadas enquanto comunidade Quilombola.

⁴⁶ Em 2015, Serra Verde protocolou na Fundação de Palmares, seu pedido de Certificação de nº 01420.001257/2015-95, mas apenas em 2024, com auxílio da UFPE, por meio da Professora Maria Joselma do Nascimento Franco, do Professor Sandro Guimarães Salles, de Marcia Rodrigues de Almeida (Executiva da Coordenação Estadual das Comunidades Quilombola de Pernambuco), de Danielle Jaiane Silva (Gerente Municipal da Educação de Jovens e Adultos de Caruaru-PE) e do estudante Rafael Bezerra da Silva Farias (PPGEduC-UFPE-CAA), conseguiu-se resgatar o documento enviado pela comunidade em 2015 e acelerar o processo, para a certificação de Quilombo pela Fundação nesse ano.

⁴⁷ Ao analisar o PPP dessa escola, que carrega o nome do Professor Amaro Matias Silva, observamos que ele não é citado em nenhuma linha do documento, apenas como nome da escola, ou seja, o educandário tem seu nome, mas no documento oficial a instituição que o homenageou não evidencia sua contribuição para a sociedade caruaruense, sobretudo nas áreas de Educação e Cultura.

2019, p. 4), ou seja, até 2023. Esse documento é constituído por 27 páginas, e se organiza nas seguintes seções: “Apresentação”; “Identificação da escola”; “Histórico”; “Missão”; “Marco situacional”; “Marco conceitual”; “Concepção de currículo”; “Perspectiva da gestão democrática”; “Etapas da educação básica”; “Organização curricular”; “Eixos de ações na escola”; “Implementação”; “Acompanhamento e avaliação do PPE” e “Referências bibliográficas”.

Conforme dados disponibilizados pela SEDUC (2023), essa escola oferta do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e atende 2.176 estudantes.

As escolas Municipais Professor Amaro Matias Silva e Professor Leudo Valença estão próximas de uma das comunidades tradicionais da cultura afro-brasileira, o Boi Tira Teima, que em 2022 completou um século de existência. Entretanto, não encontramos nessas instituições indicação ao Boi, sabendo que elas atendem estudantes dessa comunidade, havendo assim uma ausência desse artefato cultural no *corpus* dos PPPs dessas instituições.

A seguir apresentamos os planejamentos dos(as) professores(as).

5.5 Apresentação dos Planejamentos dos(as) professores(as) iniciantes e experientes⁴⁸

Seguindo a ordem dos PPPs apresentados no tópico anterior, trabalhamos com os planejamentos dos(as) professores(as) referentes aos 4 bimestres (2023). Com relação à Escola Municipal Manoel Trajano de Arruda, como é multisseriada, infantil e anos iniciais do fundamental, apenas conseguimos o planejamento da Professora Adélia (4º e 5º) dos anos iniciais.

Na Escola Municipal Francisco Borges, a professora experiente Joana disponibilizou planejamento, ela também trabalha com sala multisseriada (4º e 5º). Além dela, outra professora experiente, Helena (5º) da Escola Municipal Oscar Barreto⁴⁹, que se dispôs a participar, disponibilizando seu planejamento do ensino fundamental anos iniciais.

⁴⁸ Salientamos que os planejamentos dos(as) participantes da pesquisa desde 2023 está sendo virtual, por meio da plataforma digital Sistema de Informações da Educação de Caruaru (SIEC). Registramos também que houve dificuldade em encontrar professores(as) iniciantes em nosso lócus de pesquisa.

⁴⁹ A Escola Municipal Oscar Barreto funciona no mesmo prédio da Escola Francisco Borges; infelizmente, do quadro de professoras que trabalham nessa instituição, apenas Helena se colocou a participar da pesquisa, enviando o planejamento e também respondendo ao questionário *online*. Necessário destacar que o Secretário Executivo da SEDUC liberou nossa entrada na escola, também solicitou que as gestoras nos ajudassem, no entanto apenas na Escola Manoel Trajano não encontramos dificuldade tanto com a equipe gestora quanto com a professora; nas Escolas Professor Amaro Matias Silva e Francisco Borges, identificamos resistência das professoras, assim como na Escola Professor Leudo Valença, onde tanto gestão como uma parte dos(as) professores(as) apresentaram muitas resistências a participar da pesquisa.

Por sua vez, na Escola Municipal Professor Amaro Matias Silva, as participantes dos anos iniciais Lelia (1º) e Ruh (2º) compartilharam conosco seus planejamentos, ou seja, uma professora por turma, ambas iniciantes. Assim também, na Escola Municipal Professor Leudo Valença, compartilharam os planejamentos os experientes Abdias (4º) e Patrícia (5º), Esperança (8º) e Firmina (9º), ensino fundamental anos iniciais e finais.

Elucidamos acima, com base em nosso objeto de estudo, os documentos em que buscamos os princípios orientadores das práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar, necessários ao atendimento do objetivo de pesquisa. A seguir passamos a analisá-los.

5.6 Análise documental: Plano Municipal de Educação; Currículo da Rede Pública Municipal de Caruaru; Projetos Político Pedagógicos e Planejamentos dos(a) professores(as) iniciantes e experientes

Ao analisarmos os documentos indicados, no que refere ao princípio “valorizar as culturas, sobretudo africana e afro-brasileira e suas diversidades”, identificamo-lo no Currículo da Rede Pública Municipal de Caruaru, em um PPP e Planejamento dos(a) professores(as) iniciantes e experientes. Contudo não encontramos nenhuma menção no Plano Municipal de Educação de Caruaru. Salientamos que nesses documentos encontramos como segundo princípio a Cultura africana e afro-brasileira. Vejamos:

Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, das culturas diversas, em especial a pernambucana, incluindo suas matrizes africanas, indígenas e europeias, de diferentes épocas contribuindo com a construção do vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas, de forma a reconhecer espaços, obras e artistas visuais de Caruaru, representantes das identidades patrimoniais culturais (Extrato do Currículo da Rede Municipal de Caruaru, 2023 p.109).

O extrato acima do Currículo da Rede Pública Municipal de Caruaru explicita que o princípio “valorizar as culturas, sobretudo africana e afro-brasileira e suas diversidades” estão entrelaçados, ou seja, é necessário conhecer e valorizar as diversas culturas que constituíram historicamente o arsenal cultural do Brasil, sobretudo em Caruaru. Realça, assim, as contribuições dadas pelo continente africano a este país, via diversidade de artefatos culturais que existem na África e não estereotipando-os (Biko, 1990; Lima, 2011).

Ainda sobre o princípio “valorizar as culturas, sobretudo africana e afro-brasileira e suas diversidades”, está inserida no PPP da Escola Municipal Professor Amaro Matias Silva,

como objetivo de um programa. Examinemo-lo: “Afrobetizando⁵⁰: O objetivo do programa é valorizar e difundir as culturas Africana, Afro-Brasileira e Indígena [...]” (Extrato do PPP da Escola Municipal Professor Amaro Matias Silva, 2023, p. 19).

O extrato do PPP da Escola Municipal Professor Amaro Matias Silva revela que é apenas por meio de um programa que se trabalha no espaço escolar a valorização da História e Cultura africana e afro-brasileira. Essas temáticas, que são de suma relevância para montar estratégias de caráter antirracista e de enfrentamento ao racismo, são apenas trabalhadas de forma pontual, nesse espaço de produção do conhecimento escolarizado.

Ao analisar os planejamentos dos(as) professores(as) iniciantes e experientes, no que se refere ao princípio “valorizar as culturas, sobretudo africana e afro-brasileira e suas diversidades”, encontramos nos planejamentos:

Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, das culturas diversas, em especial a pernambucana, incluindo suas matrizes africanas, indígenas e europeias, de diferentes épocas contribuindo com a construção do vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (Extratos dos Planejamentos dos professores(as) ⁵¹).

Os extratos dos(as) professores(as) evidenciam tímidas contribuições dos(as) iniciantes que trabalham os princípios; por outro lado, existe uma maior participação dos(as) experientes nos planejamentos referentes ao princípio “valorizar as culturas, sobretudo africana e afro-brasileira e suas diversidades”. Entretanto, notamos que os(as) participantes apenas trabalham as temáticas mencionadas no componente curricular de Arte. No que se refere aos outros componentes, Linguagem Portuguesa e História, há ausência desse princípio.

Silva (2011 p. 30) alerta sobre essas ausências nos componentes curriculares da

⁵⁰ Afrobetizando é um programa da Secretária de Educação e Esporte de Caruaru, foi implementado em outubro de 2022. Em 2023 no dia 20 de novembro aconteceu o I fórum desse programa.

⁵¹ **Esse extrato foi identificado nos Planejamentos dos seguintes professores(as):** (Extrato 1 bimestre do componente curricular de arte do 1º ensino fundamental anos iniciais -E.F.A.I - da professora iniciante **Lelia** da Escola Municipal professor Amaro Matias p.2, grifo nosso); (Extrato do Planejamento do 1 bimestre do componente curricular de arte 2º E.F.A.I da professora iniciante **Ruh** da Escola Municipal professor Amaro Matias p.01, grifo nosso); (Extrato do Planejamento do 1 bimestre do componente curricular de arte 4º E.F.A.I professor experiente **Abdias** Escola Municipal Professor Leudo Valença p.1, grifo nosso); (Extrato do Planejamento do 1 bimestre do componente curricular de arte 9º ensino fundamental anos finais E.F.A.F professora experiente **Firmina** da Escola Municipal Professor Leudo Valença p.2, grifo nosso); (Extrato do Planejamento do 1 bimestre do componente curricular de arte 5º E.F.A.I professora experiente **Patrícia** Escola Municipal Professor Leudo Valença p.74, grifo nosso); (Extrato do planejamento do 1 bimestre do componente curricular de arte do 4º e 5º E.F.I da professora experiente **Dália** Escola Municipal Manoel Trajano 2023, p. 5, grifo nosso); (Extrato do 4 bimestre da disciplina de arte do 5º E.F.A.I ano do Planejamento da professora experiente **Joana** Escola Municipal Francisco Borge,2023, p.1, grifo nosso).

educação: “Isso nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, [...]. Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais [...]”. A ausência desses nos componentes Linguagem Portuguesa e História nos deixa preocupados de fato, os(as) professores(as) iniciantes e experientes estão inserindo em suas práticas pedagógicas o referido princípio ou estão transgredindo?

O extrato do Currículo da Rede Pública Municipal de Caruaru demonstra que os(as) professores(as) necessitam abordar em suas práticas as dimensões social, cultural e as vivências de formas diversas. Ao valorizar a cultura dessas etnias no âmbito educacional, os(as) professores(as) estão contribuindo para uma educação que respeita as diferenças (Silva, 1992; Cavalleiro, 2001; Moura, 2021).

Para Moura (2021, p.109), quando a escola valoriza a identidade dos grupos que historicamente tiveram suas História e Cultura marginalizadas, está “[...] corroborando na desconstrução dos preconceitos referentes aos sujeitos que sofreram/sofrem tentativas de silenciamento”. A autora evidencia que, quando há valorização do conhecimento dos grupos que historicamente foram excluídos nesse espaço escolar, essa instituição educacional está desconstruindo as práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias enraizadas na educação brasileira.

Até o presente momento trabalhamos apenas com o valorizar as culturas que faz parte do princípio “valorizar as culturas, sobretudo africana e afro-brasileira e suas diversidades”. Vejamos como as culturas africanas e afro-brasileiras são tratadas no currículo da Rede Pública Municipal de Caruaru e em um planejamento de uma professora experiente. Inicialmente destacamos a legislação no Currículo da educação de Caruaru:

[...] do ponto de vista da Legislação Nacional, que orienta a configuração do ensino de arte escolar, o presente currículo buscará garantir as diferentes reivindicações da sociedade civil, expressas nas diferentes leis, tais como: [...]. A Lei 10.639, de janeiro de 2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras [...] (Extrato do Currículo da Rede Pública Municipal de Caruaru, 2023, p. 98).

No extrato acima, são trabalhados os marcos legais nacionais, entre os quais a Lei nº 10.639/03, cujo texto cria obrigatoriedade na implementação da História e Cultura da população africana e afro-brasileira, nos componentes curriculares da educação básica.

Na perspectiva exposta ao discutir a obrigatoriedade do ensino de História e da Cultura africana e afro-brasileira, temos que nas diretrizes da educação das relações étnico-

raciais⁵², exige-se o reconhecimento da:

[...] valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana (Brasil, 2004, p.04).

O extrato expressa que, ao valorizar as pessoas negras e seus descendentes, é necessário ter consciência do processo histórico em que esse grupo foi inserido no Brasil, de forma desumanizadora que ainda repercute no seu cotidiano. É relevante tomar posição diante das atitudes que desvalorizam os africanos e afro-brasileiros, como as brincadeiras racistas. Podemos iniciar nosso enfrentamento ao racismo tendo como horizonte a valorização das feitura desses povos para a constituição da sociedade brasileira.

Referente ao planejamento de uma de nossas participantes sob o prisma do princípio de “valorizar as culturas, sobretudo africana e afro-brasileira e suas diversidades”, é elucidado a partir das culturas afro-brasileira e africana, a professora trabalha com base no texto da lei de nº 10.639/03 que:

[...] busca promover o conhecimento e a compreensão da contribuição dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira, bem como a valorização de sua cultura, história, tradições manifestações artísticas [...] Promoção da igualdade racial: através do ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana, a lei tem como objetivo promover a igualdade (Extrato do 4º bimestre da disciplina de História do 4º ano do Planejamento da professora experiente Dália, 2023, p. 3 e 4).

A participante Dália demonstra que tem compreensão da relevância em planejar suas aulas a partir da Lei nº 10.639/03, que se refere à História e à Cultura da população afro-brasileira e africana, debruçando-se sobre as contribuições dadas por esses grupos à formação da sociedade brasileira. Nossa participante em seu planejamento elucida tanto a valorização das manifestações artísticas como busca promover a igualdade racial, tomando como base o marco legal mencionado e o problematizando em sala de aula com os(as) estudantes.

Ao examinar nos documentos sobre a dimensão diversidade, em consonância com nosso princípio “valorizar as culturas, sobretudo africana e afro-brasileira e suas diversidades”, identificamos esta dimensão tanto no Currículo da Rede Pública de Caruaru, como no PPP e

⁵² Em março de 2024, esse marco histórico completou vinte anos de existência na educação brasileira; será que ele está implementado de fato na educação básica e superior?

em três Planejamentos de professoras.

Ao examinar o Currículo da Rede Pública de Caruaru, o documento trabalha a dimensão diversidade numa perspectiva da:

[...] consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e direitos a ações educativas de combate ao racismo e discriminação. Os materiais didáticos utilizados nas instituições devem também garantir o respeito à diversidade e o combate à discriminação (Extrato do Currículo da Rede Pública de Caruaru,2023, p.61)

De acordo com o extrato, a diversidade é concebida a partir do fortalecimento da identidade, bem como as ações educativas que tenham como foco o enfrentamento ao racismo e à discriminação, ou seja, ação de repressão (Jaccoud e Beghin, 2002). O extrato do currículo ressalta que os materiais didáticos, como o livro, necessitam abordar o respeito à diversidade que constitui a sala de aula, para que, dessa maneira, garanta também o combate ao racismo e à discriminação racial.

Somando a isso a dimensão da diversidade, Gomes (2012) evidencia que tem conquistado mais espaço no cenário atual, certamente se deve às reivindicações dos movimentos sociais e da sociedade mais ampla, ao exigir dos governantes políticas públicas que pautem a justiça social, no campo da educação.

Ainda sobre a dimensão diversidade, o PPP da Escola Municipal Professor Leudo Valença versa acerca da necessidade de:

[...] destacar que o currículo é pensado e construído numa perspectiva inclusiva ampla, que leva em consideração a inclusão da pessoa com deficiência e grupos historicamente excluídos, respeitando as suas diversidades étnicas-raciais [...] (Extrato do PPP da Escola Municipal Professor Leudo Valença , 2019, p. 24).

A dimensão diversidade é expressa com base na inclusão dos diversos grupos sociais historicamente excluídos das decisões políticas, econômicas e culturais. O PPP, ao se referir à diversidade no espaço escolar, dedica-se a inseri-los, sobretudo os membros dos grupos étnico-raciais que tiveram seus artefatos culturais excluídos e/ou discriminados nesse lugar, portanto respeitando as subjetividades que os constituem.

Ao examinar os planejamentos dos(as) professores(as) iniciantes e experientes, com base no princípio “valorizar as culturas, sobretudo africana e afro-brasileira e suas diversidades”, destacamos que esses(as) profissionais trabalharam a dimensão diversidade articulando com “a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à

pluralidade e aos direitos humanos” (Extratos dos Planejamentos das professoras⁵³).

O extrato acima trabalha a dimensão diversidade articulada com a pluralidade, de modo que essas duas dimensões se unem aos direitos humanos para constituir a noção de cidadania. Não podemos conceber uma sociedade democrática sem o respeito aos diversos grupos étnicos que a constituem. As participantes evocam a diversidade, como um princípio básico para assegurar aos(as) estudantes a consciência de que todos(as), em sua diferença social, cultural, econômica, política e étnica, necessitam ser respeitados(as).

Numa perspectiva do princípio “combate ao racismo, preconceito e discriminação racial”, ao realizar nossa movimentação de análise acerca dos documentos tratados, o evidenciamos no PME de Caruaru (2015), no Currículo da Rede Pública de Caruaru (2023), em dois PPPs e em um Planejamento de professora experiente.

No tocante ao enfrentamento ao racismo, preconceito e discriminação no espaço escolar, o PME de Caruaru, contribui da seguinte maneira para eliminar esses antagonismos:

Criar e/ou fortalecer mecanismos de acompanhamento [...] das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola [...], em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude, promoção da igualdade étnico racial (Extrato do PME de Caruaru,2015, p.45).

No documento acima trabalhado é expressa a necessidade de criar e fortalecer mecanismos de acompanhamento às vítimas, tanto do preconceito quanto da discriminação racial, mas também busca a cooperação da família e de outras instituições, a exemplo da saúde e assistência social, ou seja, trabalho em rede, para que juntos possam proteger a infância e juventude dos(as) estudantes, bem como promover no espaço escolar a promoção da igualdade étnico-racial.

A discussão em torno da promoção da igualdade étnico-racial ganha relevância em Santos (2010, p.76), ao afirmar que:

[...] as políticas de promoção igualdade racial [...] têm como objetivo promover a igualdade de oportunidade, de tratamento, assim como promover a inclusão [...] dos grupos discriminados racialmente em áreas onde eles são sub-representados em função da discriminação que sofreram e sofrem em

⁵³ Extrato do Planejamento do 1º bimestre do componente curricular de História 5º E.F.A. I professora experiente Patrícia, Escola Municipal Professor Leudo Valença p.77. Extrato do Planejamento do 2º bimestre da disciplina de História do 5º E.F.A.I professora experiente Dália, Escola Municipal Manoel Trajano, 2023, p.3. Extrato do 4º bimestre da disciplina de História do 5º E.F.A.I do Planejamento da professora experiente Joana Escola Municipal Francisco Borges,2023, p.1.

face da sua cor, raça e etnia.

Para o autor, as políticas de promoção de igualdade racial focalizam a inclusão dos grupos que historicamente foram expostos a todo tipo de violência – social, política e cultural –, de modo físico e mental, bem como à exclusão dos espaços de poder, devido à cor da pele, traço físico, entre outros marcadores socioculturais.

Gomes (2012,p.688), ressalta que essa “interpretação tem sido adensada do ponto de vista político e epistemológico pelos movimentos sociais ao enfatizarem que os sujeitos de direitos são também diversos em raça, etnia [...] entre outros”. Tais políticas de igualdade racial se fazem necessárias em uma sociedade na qual o racismo, o preconceito e a discriminação operam cotidianamente na trajetória dos(as) estudantes negros(as) e de outras etnias, que experienciaram/experienciam todo tipo de violência e exclusão advindas de uma sociedade que se constituiu de mão africana e afro-brasileira (Moura,1988,1992; Silva, 1992; Almeida, 2021).

Ainda sobre o princípio “combate ao racismo, preconceito e discriminação racial”, o Currículo da Rede Pública de Caruaru trabalha com a Lei do Racismo, implementada em 1989 em âmbito nacional; esse dispositivo legal define tais atos de preconceito de raça ou de cor como crime, conforme destacamos a seguir: “[...], a Lei do Racismo nº 7.716, de janeiro de 1989, que aplica-se aos casos de homofobia e transfobia e as diferentes leis [...]” (Extrato do Currículo da Rede Pública de Caruaru, 2023, p. 98). O currículo cita o instrumento legal que criminaliza as práticas resultantes de preconceitos de raça ou cor, como se aplica a outros crimes tanto de homofobia como de transfobia. Contudo, a Lei mencionada apenas focaliza o racismo e não homofobia e transfobia. Ao fazer a leitura do *corpus* do dispositivo legal indicado, revelou-se trabalhar mais com o preconceito racial do que com racismo.

Embora o racismo, o preconceito e a discriminação tenham proximidades, não são sinônimos, pois operam de forma diferente; enquanto o racismo focaliza na raça, o preconceito se baseia nos estereótipos sobre os(as) indivíduos(as) pertencentes a uma etnia, e a discriminação racial é o tratamento dado a diferente grupo (Almeida, 2021). Esse instrumento legal passou por atualização (Lei 14.534/23), incluindo dois dos derivados do racismo, o recreativo e religioso. O currículo da educação, além de não ter uma acepção sobre esse antagonismo, também revelou estar desatualizado.

Ao examinar os PPPs, sob o prisma do princípio “combate ao racismo, preconceito e discriminação racial”, constatamos que as Escolas Municipais Professor Amaro Matias Silva e Manoel Trajano de Arruda, trabalham o princípio a partir de:

[...] combater o racismo nos espaços escolares, desde a educação infantil até os anos finais e EJA (Extrato do PPP da Escola Municipal Professor Amaro Matias Silva, 2023, p. 19).

[...] promover o combate ao racismo nos espaços escolares, por meio de ações formativas que contemplam todos os componentes curriculares, produção de materiais didáticos e demais estratégias para a promoção das culturas africanas, afrobrasileira e indígena nas escolas. Todas as modalidades de ensino participam deste programa (Extrato do PPP da Escola Municipal Manoel Trajano de Arruda, 2023, p. 14).

O primeiro extrato revela que não tolera o racismo em seu espaço escolar, de modo que o combate tanto nos segmentos como nas modalidades, a exemplo de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Contudo, não elucida quais estratégias educacionais usarão para enfrentar o racismo, quando este se anunciar no ambiente escolar. A intolerância a esse antagonismo, sem articulação com ações de promoção, valorização e repressão (Jaccoud e Beghin, 2002), não tem efeito concreto na vida dos(as) estudantes negros(as).

No segundo extrato, é expresso que o combate ao racismo se dá a partir de ações, estratégias, entre outras formas correlatas, num sentido de promover a cultura africana e afro-brasileira. Para Jaccoud e Beghin (2002), o enfrentamento ao racismo, se dá com base em ação de repressão, ou seja, por meio dos dispositivos legais, como a lei de nº 14.534/23, que versam sobre a criminalização desse antagonismo nos diferentes espaços, seja na educação seja na sociedade mais ampla.

Referente aos Planejamentos de Professores(as), de oito, apenas um dialoga com o princípio “combate ao racismo, preconceito e discriminação racial”, é elencado nele o texto da lei nº 10.639/03 como instrumento de

Combate ao racismo, preconceito e discriminação racial: A lei busca estimular a reflexão sobre as desigualdades raciais existentes na sociedade brasileira e promover ações educativas que combatam o racismo, o preconceito racial e a discriminação étnico-racial (Extrato do 4º bimestre do componente curricular de História do 4º ano do Planejamento da professora experiente, Dália, 2023, p. 3).

A participante Dália trabalha o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial por meio do marco legal nº 10.369/03. Na ótica da professora, esse instrumento provoca a discussão por meio de uma reflexão das desigualdades que há na sociedade brasileira, causadas pelos antagonismos indicados em seu planejamento. A participante promove ação educativa que visa enfrentá-los na sala de aula, contudo observamos que a Lei trabalhada por nossa participante não dá conta do que ela busca.

É evidenciado que há ausência de formação numa perspectiva de combater o racismo, o preconceito e a discriminação racial, que ganha coerência com Silva, M. B. da, (2023, p.137), ao afirmar que há necessidade que as formações continuadas “[...] assumam a perspectiva antirracista e deem sustentação às práticas docentes e discentes”. A autora comunga conosco sobre a relevância da formação continuada que aborde discussões tratadas nessa seção, para que possamos superar o racismo e seus derivados.

Nos documentos tratados via o princípio “valorizar as culturas, sobretudo africana e afro-brasileira e suas diversidades” foi identificado que há movimentação no que refere a valorizar as culturas africana e afro-brasileira. No entanto, os Planejamentos dos(as) professores(as) iniciantes e experientes do componente curricular de Língua Portuguesa não dialogam com esse princípio; isso acontece em razão de o Currículo da Educação de Caruaru (2023) não trabalhar no componente curricular de Língua Portuguesa com os artefatos culturais, via linguagem, como a literatura afro-brasileira e africana, entre outros elementos linguísticos como afrobetizar.

Além dessa ausência, também os(as) professores(as) dos anos iniciais e finais apenas trabalham de forma pontual, ou seja, em data de alusão à Consciência Negra, em novembro, por meio dos componentes curriculares de Arte e História. No que se refere ao PME (2015), é ausente em seu *corpus* o princípio “valorizar as culturas, sobretudo africana e afro-brasileira e suas diversidades”.

No tocante ao princípio “combate ao racismo, preconceito e discriminação racial”, ao realizar nossa movimentação de análise sobre os documentos trabalhados nessa seção, foi evidenciado que o PME (2023) o apresenta de forma tímida; por sua vez, o Currículo da Educação (2023) versa a partir do marco legal que é a Lei do Racismo, de 1989, no entanto, está desatualizado no que refere ao dispositivo legal nº 14.534/23, que criminaliza o racismo e seus derivados, nos diferentes espaços sociais e escolares. Dos quatro PPPs tratados, apenas dois trabalham numa dimensão de conscientização ao efeito que o racismo causa na vida dos(as) estudantes, em especial os(as) negros(as).

Identificamos o princípio acima mencionado em apenas um planejamento de professores(as) experientes, de oito tratados na pesquisa, embora possamos identificar que o planejamento foi constituído para atender ao 20 de novembro, tendo em vista a localização deste conteúdo na 4ª unidade; esta professora foi a única que buscou planejar suas atividades com base no texto da Lei 10.369/03.

Há uma necessidade de formação continuada para esses(as) profissionais de educação, na qual a rede necessita subsidiar encontros formativos que tratem dos princípios, tanto de

valorizar os artefatos culturais e políticos advindo da comunidade africana e da etnia afro-brasileira, como também do enfrentamento ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial, para que esses(as) profissionais incluam em suas práticas pedagógicas tais dimensões, trabalhadas a partir dos princípios mencionados.

Os documentos indicados expressam que há uma movimentação tímida, por meio dos princípios: i) valorizar as culturas, sobretudo africana e afro-brasileira, e as suas diversidades; ii) combater o racismo, os preconceitos e a discriminação racial. Há muito a ser feito para uma efetividade desses princípios no cotidiano escolar. Contudo, estamos experienciando que, tanto a Secretaria de Educação e Esporte quanto a escola e os(as) professores(as), a partir de 2023, via currículo de educação, identificam uma postura mais crítica e rigorosa no que se refere ao enfrentamento do racismo e seus derivados, no município de Caruaru-PE.

Ao considerar a História dos(as) afro-brasileiro(as) na educação, e como foram inseridos e tratados(as) ao longo do seu ensino e aprendizagem, por meio de atitudes racistas, preconceituosas e discriminatórias, tanto no pátio, banheiros, corredores, biblioteca, quanto em outros espaços dessa instituição, como na sala de aula, via professores(as) e estudantes não negros(as), esses(as) afro-brasileiros(as) experienciaram a dor da desvalorização de sua cultura e as diversidades que a constituem, desde o segmento da educação básica. Constatamos que há um avanço do ponto de vista dos documentos trabalhados mais acima por nós, eles têm cooperado para uma alimentação do antirracismo no contexto escolar a partir dos princípios indicados, que possibilitam o enfrentamento ao racismo nesse espaço escolarizado.

Somando ao avanço identificado nos documentos apreciados, referente aos Planejamentos dos(as) professores(as) há uma movimentação maior por parte dos(as) professores(as) experientes, encabeçado pela participante Dália. Por sua vez, as contribuições dos(as) iniciantes, em relação às temáticas trabalhadas, são tímidas.

Temos consciência de que a pesquisa nos programas de Pós-Graduação Acadêmicos não exige processo de intervenção formativa durante a produção da Dissertação. No entanto, cientes de que nossa pesquisa no PPGEduc, enquanto programa de mestrado e doutorado acadêmicos, se desenvolve em articulação com GPENAPE, assumimos o compromisso político e social de, para além da produção do conhecimento exigido pelo programa, acenar para as redes municipais de educação possibilidades de intervenção formativa que alimentem possíveis políticas de formação de professores(as) iniciantes nas práticas de enfrentamento ao racismo e antirracismo.

É necessário a criação de espaços que subsidiem encontros formativos para os(as) professores(as) iniciantes e experientes nas dimensões antirracista e enfrentamento ao racismo.

Numa perspectiva de cooperação do nosso objeto “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo com vistas a uma perspectiva antirracista” com/para o campo de pesquisa e com/para os(as) participantes, nossa próxima seção trabalhará tanto o questionário como o grupo de discussão e rodas de diálogo, numa perspectiva reflexiva, no sentido de auxiliar os(as) profissionais na dimensão do que são as práticas pedagógicas antirracistas e no enfrentamento.

5.7 Proposições pedagógicas de enfrentamento ao racismo com vista a perspectivas antirracistas na escola: necessidades formativas; educação afro-centrada; violência causada pelo racismo; relevância da formação continuada antirracista

Numa perspectiva de enfrentamento ao racismo com vista ao antirracismo, movemo-nos para a atender aos demais objetivos específicos da pesquisa: II) Levantar indícios de temáticas que emergem na escola e evidenciam possibilidades de enfrentamento do racismo; III) Identificar as necessidades formativas de professores(as) iniciantes e experientes para construção de práticas pedagógicas antirracistas; IV) Subsidiar os(as) professores(as) iniciantes e experientes nas práticas pedagógicas do enfrentamento ao racismo, com vistas ao antirracismo. Para respondê-los, buscamos os dados levantados por meio dos procedimentos de produção, o questionário, grupo de discussão e rodas de diálogo numa perspectiva reflexiva, bem como o relato de experiência produzido pelos(as) professores(as) iniciantes e experientes.

Ressaltamos que, no que refere a **educação escolar quilombola**, indicada no questionário, não houve nenhuma resposta para essa temática, além disso, indagamos aos(as) nossos(as) participantes, quais necessidades formativas eles evidenciam, apontaram para as seguintes demandas – racismo, enfrentamento ao racismo e antirracismo, assim, respondemos às necessidades elucidadas por eles(as).

Entendemos **proposições pedagógicas** como um coletivo de ideias que o(a) professor(a) tem ao planejar suas aulas, que, segundo Cunha (2003), também são um conjunto de técnicas, métodos e procedimentos, ancorados em um ponto de vista teórico pedagógico. Quando examinamos as ações tomadas pelo(a) professor(a) referentes a quaisquer ações “[...], há sempre um conjunto de idéias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas idéias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes” (Weisz, 2002, p. 55). As proposições pedagógicas são pautadas em uma visão de mundo que esse(a) profissional tem, e com base nelas, elabora, organiza e cria suas aulas, mas sempre tomando como ponto a sua visão de mundo (Freire, 2004) em relação à temática a ser abordada em sua aula, por mais que não tenha consciência sobre a abordagem que escolheu trabalhar.

O **racismo** tem a ver com um conjunto de mitos que visa classificar os grupos étnicos a partir de visão de mundo de uma única raça. Esse antagonismo social atua enquanto [...] “uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. [...] A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc.” (Munanga, 2003, p. 08). O antagonismo social se baseia na raça ou na etnia para justificar as ações desenvolvidas, agressão física ou psíquica e a desigualdade entre outras formas de violência que o racismo pode cometer por meio dos seus derivados – estrutural, institucional, individual, dominante e ideológico, velado, religioso e recreativo (Nascimento, 1978; Moura, 1994a; Cavalleiro, 2012; Moreira, 2019; Nogueira, 2020; Almeida, 2021).

Compreendemos **enfrentamento ao racismo** como ações que visam à conscientização para o combate e superação das atitudes racistas no cotidiano escolar. Segundo Adelino (2021, p.199), essas ações são tomadas a partir de “[...] casos de racismos, através de intervenções para tentar resolver e solucionar os conflitos. É contemplada, [...] o diálogo e a conversação [...]. Na intenção de discutir [...] atitudes consideradas erradas e corretas para melhorar essas situações”. O enfrentamento ao racismo se assume enquanto um instrumento que leva o(a) estudante a refletir e tomar consciência sobre esse antagonismo.

O **antirracismo** concebemos como um conjunto de atitudes que tem como centralidade atos opostos ao racismo (Adelino, 2022). Tais práticas são evidenciadas antes, durante e depois da anunciação do racismo, são práticas tomadas pelos(as) professores(as), no sentido do cuidado, amorosidade e respeito aos(às) estudantes que fazem parte dos grupos étnico-raciais, que historicamente têm sofrido / vêm sofrendo com o racismo, como os(as) afro-brasileiros(as).

As proposições antirracistas possibilitam ao(à) estudante “a percepção racializada de si mesmo e dos outros. Isso significa [...] também se apropriar do legado cultural e político do ‘Atlântico negro’” (Guimarães, 1995, p. 45). São práticas realizadas com o objetivo de construir ou reforçar a identidade racial, no processo de valorização das feições produzidas por esses grupos, com base nos dispositivos legais, a exemplo da lei nº 10.639/03. As ações se colocam em oposição às atitudes racistas, preconceituosas e discriminatórias, e se posicionam contra o racismo e seus mecanismos, numa perspectiva de valorização das feições produzidas pelo continente africano e afro-brasileiro (Guimarães, 1995; Freire, 2004; Cavalleiro, 2001).

Entendemos por **necessidades formativas** a busca pela superação dos desafios que emergem no cotidiano escolar, e “[...] estão em constante movimento, não são estáticas ou pré-definidas, pois são influenciadas pelas condições concretas em que as práticas docentes são realizadas e pelas relações internas e externas que ocorrem nos espaços educativos” (Sousa et

al.,2020, p. 3- 4). As necessidades formativas não são fixadas e definidas, mas estão em movimento e são produzidas a partir das condições concretas dos(as) professores(as), portanto, necessitam ser respondidas.

Para que as necessidades formativas dos(as) professores(as) sejam respondidas é relevante que os encontros formativos tomem como “[...] ponto de partida os principais problemas daquela realidade[...]. Pois é através da formação [...] os professores podem aprimorar suas práticas, buscando soluções para problemas que ocorrem no cotidiano escolar” (Franco e Gonçalves, 2013 p.3). As autoras evidenciam que os encontros necessitam abordar as necessidades que os(as) professores(as) têm, no sentido de auxiliar a solucionar as demandas que emergem no cotidiano da sala de aula.

Concebemos **educação afrocentrada** como valorização dos artefatos produzidos pela população africana e afro-brasileira no decorrer da História (Asante, 2019). Somando a isso, Lima (2020, p. 41) afirma que “A educação afrocentrada é uma educação contra hegemônica, é uma educação que passa pela valorização do ser, viver e pensar das pessoas negras”. Essa prática educacional oportuniza os(as) estudantes negros(as) a se reconhecer enquanto atores e atrizes de sua história, porém não anula o saber produzido por outros grupos étnicos, como faz a educação eurocêntrica; soma com eles e oportuniza os(as) não negros(as) a conhecer a História e Cultura desse grupo étnico (Saturno e Sacramento, 2020).

Entendemos **Violência Causada pelo Racismo** enquanto um conjunto de atos que violam a dignidade humana (Brito e Nascimento, 2013). No que se refere à violência, Sacramento e Rezende (2006, p.96) explicam que “O termo violência, [...] é utilizado em muitos contextos sociais. [...] pode ser empregado tanto para um homicídio quanto para maus-tratos emocionais, verbais e psicológicos”. A violência se caracteriza por vários fatores, que levam à agressão tanto física como psicológica. O racismo é concebido enquanto mecanismo de violência implícita e não implícita, ele se fundamenta na raça de certo grupo e nos traços físicos e culturais, para classificar os humanos e não humanos (Munanga, 2003; Brito e Nascimento, 2013).

No que diz respeito à **Relevância da Formação Continuada Antirracista**, entendemos como um espaço em que os(as) professores(as) podem trocar experiências e se alimentar para a construção de outras práticas (Farias e Franco, 2023). Segundo Pereira e Rocha (2020, p.4), “[...], a educação antirracista na formação continuada é uma forma de expandir a prática pedagógica e os conteúdos disciplinares aos(às) professores(as) que não tiveram uma experiência com a educação das relações étnico-raciais na sua formação inicial”. Os encontros formativos, numa perspectiva antirracista, oportunizam os(as) professores(as) a conhecerem

sobre as relações étnico-raciais, temática essa a que provavelmente não tiveram acesso na formação inicial. Os encontros auxiliam esses(as) profissionais a desenvolverem uma prática que se distancia do racismo e se aproxima de uma educação emancipadora (Cavalleiro, 2001; Freire, 2004; Silva, D. M. da, 2023).

O que impulsiona nossa pesquisa é o enfrentamento ao racismo com vista ao antirracismo, compreendendo que o racismo se constitui enquanto um conjunto de ideias desenvolvidas para, não apenas desumanizar a vítima, mas também para manter a desigualdade entre os grupos étnicos, do ponto de vista econômico, cultural e social (Moura, 1994a; Munanga, 2003; Brito e Nascimento, 2013). Esse antagonismo se desdobra tanto na discriminação quanto no preconceito racial, conforme Cavalleiro (2012); embora sejam ações que se diferenciam, entre elas há uma centelha em comum, o(a) oprimido(a) pertencente a um grupo étnico – Negro. Ao questionarmos os(as) participantes sobre o que entendem por racismo temos:

Discriminação de uma etnia em geral, é ofender outra pessoa usando elementos de sua raça, etnia, cor, origem ou religião social (Extrato do Questionário. Professora experiente Iti EJA- CR, 2024).

[..], discriminação racial no âmbito escolar pode se dar a partir de diversos contextos, dentre eles o pouco acesso dos negros à educação de qualidade; o racismo velado, aceito como atitude inocente e cômica; a estigmatização do negro na sala de aula, dentre outros fatores (Extrato do Questionário. Professora Dália experiente - CR, 2023).

[...], então existe os movimentos enquanto eu e Fael sofreram na pele, então busca isso para colocar em sala de aula, o ano passado eu participei do projeto do alfabetizando, aqui em Caruaru, a gente colocou o que impulsiona o racismo, os traços negroides, o nariz a boca enfim, beijo Beijola o cabelo crespo. A cor da pele e a religião (Extrato do grupo de discussão. Professora Zginga iniciante – EJA - CR, , julho, 2024).

Os extratos acima sinalizam que os(as) professores(as) compreendem o racismo enquanto ato discriminatório cometido contra um determinado grupo étnico; tais atitudes são impulsionadas a partir das feições que estes têm. Além desses traços, há também os artefatos apontados em um dos extratos das professoras – religião.

Para a professora Iti, o racismo é entendido como discriminação, é cometido a partir dos traços étnicos, a cor da pele. Iti explicita que não fica apenas com a étnica, também toma a origem e a religião desse grupo, como, por exemplo, o Candomblé e seus participantes.

Segundo Nogueira (2020, p.47), tais atitudes são assumidas enquanto racismo religioso, que “[...] condena a origem, a existência, a relação entre uma crença e uma origem preta. O

racismo não incide somente sobre pretos e pretas praticantes dessas religiões, mas sobre as origens da religião, sobre as práticas, sobre as crenças e sobre os rituais”. As ações desse antagonismo não apenas estão no campo étnico, mas também religioso, não atinge unicamente o preto e pardo, mas outros grupos étnicos praticantes dessa religião, como os(as) candomblecistas brancos.

Por sua vez, a participante Dália também compreende o racismo como atitude discriminatória contra uma raça. Entende-o enquanto um mecanismo que viola os direitos de determinado grupo ao acesso a uma boa educação, que não seja reprodutora de estereótipos sobre a população afro-brasileira. O racismo, conforme nossa participante, pode se apresentar velado, no entanto, ela evidencia que esse antagonismo social é um mecanismo que produz estigmas, ou seja, brincadeiras racistas em relação aos(às) afro-brasileiros(as).

Tais ações expressas no extrato de Dália são concebidas por Moreira (2019) como racismo recreativo. Por sua vez, o racismo velado, segundo Nascimento (1978), é a negação da existência do racismo e seus derivados na sociedade brasileira. Há, pois, uma diferença entre ambos, enquanto um se utiliza das brincadeiras como um meio de destilar sua violência, o outro nega que tais ações sejam racistas.

De acordo com extrato de Zginga, o racismo se manifesta com base nos traços físicos de determinado grupo étnico, como o Negro por exemplo. Essa manifestação está entrelaçada com o racismo científico, que, para Munanga (2003), caracteriza as etnias por meio dos traços físicos, e a partir disso postula sua divisão entre esses grupos, superiores e inferiores, de maneira que constitui uma crença de valores racistas sobre essas etnias, que estão fora da visão conveniente aos padrões postulados por eles(as).

No que diz respeito à discriminação, Cavalleiro (2012) explicita que se pauta no favorecimento de oportunidades de um grupo étnico sobre os demais, no campo econômico, social, educacional, entre outros. Essas vantagens acarretam uma desigualdade que atinge de forma direta ou indireta os grupos étnicos que sofrem com a discriminação racial. Nessa direção, a autora sinaliza que tais atitudes estão inclusas no racismo individual, que produz comportamento preconceituoso e discriminatório.

Há uma concepção de racismo por cada participante, nesse caminho, não existe uma hegemonia acerca desse antagonismo social, e isso dificulta buscar soluções contra o racismo (Munanga, 2003). Por outro lado, nossas participantes sinalizam para uma conscientização sobre os males que o racismo e seus derivados produzem no cotidiano escolar, a partir das feitura étnicas.

Somando as acepções de racismo das três participantes, duas são experientes (Iti e

Dália), enquanto uma (Zginga) é iniciante. Mas em relação à temática, vimos que tanto iniciantes quanto experientes conseguiram pontuar o que entendiam por racismo e seus derivados, revelando não haver diferença entre os dois grupos.

No que se refere às **proposições pedagógicas de enfrentamento ao racismo**, são um conjunto de ideias que emergem ao planejar sua aula; o(a) professor(a), ao elaborar e organizar sua aula, também é influenciado(a) – consciente ou inconscientemente – por uma abordagem pedagógica, como a freiriana, por exemplo, que parte do respeito, diálogo, conhecimento de mundo, entre outros (Cunha, 2003).

Ainda sobre o enfrentamento, acontece quando o(a) professor(a), ao presenciar um ato racista, procura conscientizar o indivíduo ou a turma sobre o racismo e as suas consequências (Adelino, 2022). Proposições são assumidas enquanto um conjunto de ideias elaboradas para impedir o avanço desse antagonismo social no cotidiano escolar. Mobilizamos os(as) participantes com objetivo de saber, quais proposições pedagógicas de enfrentamento ao racismo são trabalhadas na escola ou em sala de aula para frear o avanço do racismo nesse espaço:

Ampliando o conhecimento da comunidade escolar sobre a temática abordada, denunciando e intervindo em situações de preconceito ocorrida no âmbito escolar (Extrato do Questionário. Professora Iti experiente EJA - CR, 2024).

No meu caso quando eu presencio alguma fala algo do tipo, eu tento sempre contextualizar com algum assunto, que eu estou trabalhando, dentro de História ou de Geografia, [...] enquanto professor tem que problematizar, isso durante esses momentos, e quando acontece como falei, eu tento explicar e problematizar de acordo com o tema da aula quando é possível (Professor Machado iniciante - BT, grupo de discussão, julho, 2024).

[...], expliquei o que era cada tipo de racismo fui entregando o material a cada aluno, escreveu o que eles pensam quando ouve a palavra e depois eu pedi que eles formassem duplas que essas duplas fossem posicionadas foram feitos acordos, enquanto uma dupla estivesse socializando os outros alunos teriam que estar ouvindo atentamente (Extrato do relato de experiência. Professora Beatriz iniciante – BT, agosto, 2024).

Os extratos apresentam como centralidade o debate e a problematização em relação ao racismo e à necessidade de se posicionar contra esse antagonismo social, tanto escolar como social. Nossos(as) participantes têm consciência da necessidade de tratar do racismo no espaço escolar.

No primeiro extrato temos a contribuição de Iti, dando conta de que a escola trata ou lida com o racismo a partir da denúncia e da intervenção, que visa expandir o entendimento

dos(as) estudantes e também dos sujeitos educativos, no que diz respeito ao racismo. Esse antagonismo é visto enquanto atitude preconceituosa por nossa participante, entretanto não são iguais, como vimos mais acima, cada um tem seu princípio, por mais que tenham objetivos em comum (Almeida, 2021).

No segundo extrato é evidenciado que o participante Machado, ao presenciar ato racista em sala de aula, busca contextualizar e explicar aos(as) estudantes o porquê de aquelas atitudes serem racistas e precisarem ser combatidas. Ainda sobre a contextualização, acontece por meio da problemática conforme mencionado por Machado, e é articulado com o componente curricular História ou Geografia. No entanto, não é sempre que nosso participante consegue explanar, existem casos de racismo que passam despercebidos, e infelizmente não são tratados em suas aulas.

Além disso, é sinalizado que se dá também no mês da Consciência Negra, e é problemático apenas trabalhar quando há manifestação de racismo ou em datas alusivas, assim é mais difícil enfrentar o racismo e “[...] outras discriminações no ambiente escolar” (Cavalleiro, 2001, p. 11). Isso não alimenta os(as) estudantes e dificulta as relações entre eles(as). Tornar a “[...] escola um espaço de desenvolvimento e satisfação para todos os que lá estão presentes” (Cavalleiro, 2001, p. 11) é visto como uma utopia, pois o racismo e seus mecanismos são produtores de desigualdade e de violência sobre os grupos étnicos, em especial o Negro.

No segundo extrato, Beatriz partilha que suas proposições pedagógicas acontecem por meio da problematização sobre os tipos de racismos, compreendidos como os derivados desse antagonismo, ou seja, racismo dominante e ideológico, estrutural, institucional, recreativo e religioso, entre outros (Cavalleiro, 2012; Moreira, 2019). Nossa participante trabalha em sala de aula numa perspectiva do diálogo coletivo reflexivo para problematização sobre o racismo.

Os(As) participantes assumem que as proposições de enfrentamento ao racismo na escola se apresentam de forma esporádica, via palestra, roda de conversa ou ação interventiva, que por vezes é idealizada por um(a) professor(a). Fica implícito que dos três extratos, dois apontam para o desenvolvimento de ações de forma isolada na busca da conscientização do(a) estudante sobre a situação ocorrida. Dos três, apenas um detalhou como se deu a atividade realizada, que levou a turma a refletir e problematizar o racismo e seus mecanismos.

No que refere à experiência constituída na educação, os(as) iniciantes desenvolvem seus trabalhos de combate ao racismo no sentido mais solitário, diferente dos(as) experientes, que vimos nas contribuições de Iti; quando há manifestação, existe uma movimentação da

comunidade escolar para enfrentá-lo. No que se refere à temática **proposições de enfrentamento ao racismo**, iniciantes e experientes concebem como necessário o combate ao racismo.

Em relação às **proposições pedagógicas antirracistas** trabalhadas em sala de aula, a partir de ações que têm como base o cuidado, a proteção e a valorização dos artefatos, tanto do continente africano como da população afro-brasileira, são atitudes opostas ao racismo (Guimarães, 1995; Cavalleiro, 2001; Freire, 2004; Adelino, 2022). Buscamos compreender como nossos(as) participantes entendem o antirracismo:

[...], as práticas contra o racismo, despertando no indivíduo a não discriminação e também a valorização a partir da cor da pele e de traços físicos que remetam a uma raça em específico (Extrato do Questionário. Professora Helena experiente CR, 2024).

O antirracismo no caso vem para lutar, tentar acabar, mas fazer com que as pessoas tenham consciência dessas práticas, que são ainda hoje exercidas, como racismo [...] lembrei do jogador Vinícius Junior, um rapaz jovem e tá num momento muito especial da vida dele, na carreira esportiva e mesmo assim ele é vítima de xingamentos de racismo [...] (Extrato do grupo de discussão. Professor Machado iniciante - BT, julho, 2024).

[...], o racismo, mexe com psicológico [...] imagine com crianças negras na escola que passa por essas condições, sem saber se defender [...], o antirracismo [...] é o amor, o contrário de toda essa dor que é transmitida pelo racismo, para nós racismo vem com essas informações históricas. Mas que a gente leve para sala de aula para nossas crianças com amor, com cuidado de todo um histórico que merece todo respeito (Extrato da 1ª roda de diálogo numa perspectiva reflexiva. Professora Zginga iniciante- EJA - CR, julho, 2024).

Conforme acima explicitado, os(as) participantes compreendem o antirracismo com base em suas posições contra o racismo, mas também no sentido de proteger e valorizar os traços físicos dos(as) estudantes. Há acepções de antirracismo pelos(as) professores(as) a partir de sua visão de mundo (Freire, 2004).

No que refere ao extrato de Helena, vemos que o antirracismo é entendido enquanto atitude oposta ao racismo, ela compreende esse antagonismo como discriminação. Além disso, Helena assume o antirracismo como um instrumento de conscientização por meio da valorização das feições étnicas dos sujeitos, aqui entendidos como negros.

Na ótica de Machado, o antirracismo se apresenta enquanto um instrumento de luta, que tenta acabar com os atos racistas por meio da conscientização, embora esse instrumento não tenha força suficiente para obliterar o racismo, mas como paliativo. Identificamos no extrato da professora Zginga uma relação com o pensamento freiriano, ao articular suas proposições

pedagógicas com o princípio do cuidado, da proteção, do respeito e da amorosidade (Cavalleiro, 2001; Freire, 2004). Sua acepção de antirracismo contrapõe as violências produzidas pelo racismo e busca superação.

As proposições pedagógicas antirracistas dos(as) participantes se articulam a partir de sua visão de mundo, desdobrando-se em ações que buscam a valorização dos traços étnicos da população afro-brasileira (Guimarães, 1995), mas também visam tanto combater o racismo (Farias e Franco, 2022) quanto proteger e cuidar, entrelaçado com a amorosidade (Freire, 2004). Percebemos que suas proposições têm uma articulação teórico-política com o pensamento afrocentrado, porque partem da ideia de resgatar as feições africanas e os traços étnicos presentes nos(as) negros(as) e valorizá-las no cotidiano escolar.

No que concerne a professores(as) iniciantes e experientes, ambos compreendem o que é o antirracismo. Não vimos diferença em relação aos que estão iniciando e os(as) que já têm uma trajetória constituída em sala de aula, no que se refere à temática proposições pedagógicas antirracistas.

Procuramos entender quais são as necessidades formativas referentes ao enfrentamento do racismo e do antirracismo que nossos(as) participantes concebem no cotidiano escolar, e que precisam ser superadas, para o desenvolvimento desses(as) profissionais sobre as temáticas indicadas (Sousa et al., 2020). Ainda mais no contexto que estamos vivenciando, com as políticas públicas de justiça social, a exemplo dos marcos legais como a atualização da Lei do racismo de nº 14.532/23, o Estatuto de Igualdade Racial de Pernambuco nº 18.202/23, entre outras leis que emergiram nos últimos anos, que visam à equidade educacional, social, cultural entre outros. Explicitaram enquanto necessidades:

[...], trabalhar de que forma o professor pode trazer a conscientização para os estudantes. Práticas a serem desenvolvidas didaticamente para os estudantes executarem e aprenderem usando a ludicidade, tão importante na infância (Extrato do Questionário. Professora experiente Lucinda mediadora de leitura, 2024).

A temática se faz muito importante, na maioria das vezes o professor entende a necessidade, mas em muitos casos não sabe por onde começar. Acredito que uma formação bem estruturada e oferecida pela SEDUC, inclusive de forma obrigatória já que temos horas atividade para cumprir, pode contribuir para que nenhum professor fique perdido em meio a essa caminhada contra o racismo (Extrato do Questionário. Professora experiente Helena - CR, 2024).

Na minha opinião, se eu entendi corretamente, a questão é também engajar momentos em que estes demais funcionários participem, [...] porque o pessoal da cozinha, da limpeza, muitas vezes são pessoas que parecem ser invisíveis para os alunos, as alunas, tem aquele contato ali no momento do recreio, mas

que nos projetos escolares, nas atividades, realmente é difícil a gente ver essas pessoas participarem. No caso, elas sempre estão ali, fazendo a função delas, e muitas vezes também passam por dilemas, por situações ali e ficam na delas, ficam na deles ali, porque às vezes não há também esse espaço. Acho que é bem interessante essa pergunta, de incluir também essas pessoas, nos momentos, nas atividades, montar um pouco em algumas fases que talvez não seja possível, essas pessoas também se expressarem, eu vejo nesse ponto (Extrato da 3ª roda de diálogo numa perspectiva reflexiva do Professor Machado iniciantes – BT, agosto 2024).

Os extratos trabalhados acima sinalizam enquanto necessidades formativas, formação que leve em consideração as demandas que, para os(as) participantes, são a conscientização sobre o racismo e a estrutura dos encontros, que ambas apontam como insuficiente, bem como atenção especial para outros sujeitos educativos, que estão em segundo plano, mas são atores/atrizes na escola. De fato, existem necessidades formativas e de profissionais qualificados, conforme aponta a pesquisa de Silva, D. M. da, (2023), na Rede Pública Municipal de Caruaru-PE.

Ainda sobre os extratos de nossos(as) participantes, tanto Lucinda quanto Helena pontuam para a estrutura dos encontros formativos, ambas expõem, enquanto demanda, formadores(as) qualificados(as) para auxiliarem seus colegas de profissão, no sentido de alimentarem em relação ao enfrentamento do racismo e antirracismo, pois, conforme os extratos, há uma ausência, deixando os(as) profissionais desorientados(as), no que refere aos artefatos culturais da população afro-brasileira e o combate ao racismo, tanto na escola como na sala de aula.

No extrato de Machado, é identificado que as necessidades formativas também se dão em outros espaços fora da sala de aula, ou seja, na comunidade escolar como um todo, composto por sujeitos educativos diversos – servidores(as) públicos(as), – não vistos enquanto atores/atrizes na luta contra o racismo. Para o nosso participante, há uma ausência de formação que oriente esses sujeitos educativos, nas práticas de enfrentamento ao racismo e antirracismo, logo, dificulta a superação desse antagonismo nesse espaço de ensino e aprendizagem.

Para Silva, D. M. da, (2023), a ausência desses debates nos encontros formativos potencializa as práticas racistas e discriminatórias na educação, e causa uma aversão às temáticas, pois os(as) profissionais da educação cogitam que as discussões não lhes pertencem, mas a sociólogos(as) e filósofos(as) (Gomes, 2015). É imprescindível ter uma equipe de formadores(as) que trabalhe as relações étnico-raciais conforme os dispositivos legais mencionados.

Além dos marcos históricos, como a Lei 10. 639/03 e as diretrizes da educação das

relações étnico-raciais (parecer da CNE/CP de nº 03 de 2004), os encontros formativos necessitam ser alimentados pela reflexão “[...], a partir das necessidades reais da prática docente realizada em sala de aula, articulando uma troca de experiências no coletivo que ajude na condução da emancipação dos professores, criando um ambiente pedagógico de participação ativa” (Gonçalves e Franco, 2013 p. 68). Dessa forma, os encontros necessitam levar em consideração as reais demandas dos(as) professores(as), bem como ser um espaço de troca de experiência no sentido reflexivo coletivo, movendo os(as) participantes a serem ativos e não meros(as) espectadores(as).

Os(As) participantes sinalizam que suas necessidades formativas estão na estrutura dos encontros, que, quando há, não levam em consideração os desafios presentes na escola, mas também apontam que não somente eles(as) precisam de formação, mas também toda a comunidade escolar.

Enquanto as professoras experientes apontam como necessidades as demandas da sala de aula, o professor iniciante sinaliza para a comunidade escolar, em que há ausência de formação sobre o assunto, dificultando assim o combate ao racismo na escola, via a coletividade.

No que diz respeito à **educação afrocentrada**, consonante a Asante (2019), possibilita não apenas o resgate das feições produzidas pelo continente africano, mas contrapõe a ideia de que somente o conhecimento produzido pela Europa é válido. Desmistifica e ao mesmo tempo repele atos racistas preconceituosos e discriminatórios produzidos pela educação eurocêntrica sobre o continente africano e os outros grupos étnicos. Instigamos nossos(as) participantes a partilhar conosco práticas desenvolvidas por eles(as) na sala de aula, numa perspectiva do enfrentamento ao racismo e do antirracismo, promovendo uma educação afrocentrada em sala de aula:

No ano de 2023 a partir do projeto afrobetizando, tivemos no planejamento escolar o trabalho voltado à representatividade de pessoas negras [...] a luta contra o racismo, [...] a cultura africana, como o povo originalmente negro, e como contribuíram para a construção social que temos hoje no Brasil. Esse trabalho visou trazer temáticas como culinária, território, religião, cultura, jogos e brincadeiras desse povo, também buscamos a ideia de pertencimento dos alunos que se consideram pretos, com valorização de suas características, [...] respeito para com as diferenças (Extrato do Questionário. Professora Helena experiente - CR, 2024).

Uma prática que eu tinha em sala de aula era todo dia colocar um provérbio africano, e discutir com os alunos sobre o que significam os provérbios africanos; um deles é: todo dia a orelha vai para escola, aí eles ficaram olhando, como assim a orelha vai para escola, todo mundo tem orelha. Então

todo dia orelha vai para escola, para escutar a professora, escutar os colegas. E enfim cada dia fui levando um provérbio africano e depois criando ali o soletrando com algumas palavras, enfim elas são minhas práticas em sala de aula [...] Através desta atividade, fizemos o resgate da história do povo negro desde a colonização aos dias atuais, mostramos a importância do reconhecimento da própria identidade negra e o resgate da dignidade humana, mantendo o foco no desenvolvimento de ações antirracistas e na propagação desses ensinamentos feitos pelos alunos em suas comunidades (Extrato do grupo de discussão. Professora iniciante Zginga – EJA - CR, julho, 2024).

Ainda sobre o tema brinquedo e brincadeiras da infância, tendo como tema o racismo, o antirracismo e a abayomi, com os tecidos trazidos pelos estudantes que trabalham com costura, confeccionamos a boneca abayomi, trabalho que considero fantástico [...] (Extrato do relato de experiência. Professora experiente Cândida mediadora de leitura - CR, agosto, 2024).

[...] O ensino da cultura africana é complexo e exige muita desenvoltura dos docentes para ultrapassarem as barreiras do racismo e em como lidar com ele no âmbito educacional [...] (Extrato do relato de experiência. Professor Machado iniciante – BT, agosto, 2024).

Os extratos dos(as) professores(as) evidenciam que as ações desenvolvidas têm como base a promoção e a valorização dos artefatos socioculturais do continente africano e da população afro-brasileira. Os(As) participantes contribuem para um desenvolvimento de uma educação afrocentrada, que desarraiga o eurocentrismo do ensino e aprendizagem dos(as) estudantes negros(as) e não negros(as) (Asante, 2019), mas também fortalece as ações que combatem o racismo no espaço escolar, e promovem atividades afirmativas sobre a História e a Cultura desse grupo étnico.

Ainda sobre os extratos, evidenciamos que a temática é abordada de forma pontual pela participante Helena, e tais ações visaram fortalecer a identidade negra, por meio de sua História e Cultura, cooperando significativamente para o enfrentamento do racismo num sentido antirracista para uma educação afrocentrada.

Com relação a Cândida e Zginga, ambas têm trabalhado num processo de valorização dos conhecimentos africanos e afro-brasileiros, ao colocar em debate os artefatos culturais via os provérbios africanos e a boneca Abayomi. As proposições das professoras se caracterizam enquanto ações de promoção e valorização, que impulsionam uma educação afrocentrada.

Por sua vez, Machado explicita que tem dificuldade em abordar uma educação que se desvincula do conhecimento adquirido no decorrer de sua formação. Essa barreira tem articulação direta com a educação eurocêntrica, que produziu o apagamento do conhecimento dos outros grupos étnicos, e, ao mesmo tempo, fortaleceu os seus (Silva, 2011; Gonzalez, 2020). Silva (1992) já afirmava há bastante tempo que existe uma necessidade de professores(as) que tenham conhecimentos das feituas desse grupo, para trabalharem em sala de aula de forma

afirmativa a História e a Cultura dos negros.

No que se referem ao conjunto de extratos tratados, constatamos que tanto pelos(as) professores(as) iniciantes quanto pelos(as) experientes é ensaiada na escola uma educação na perspectiva afrocentrada, que possibilita “[...] reverter os danos causados a priori ao povo negro e, por conseguinte, ao povo não negro, uma vez que a educação afrocentrada pode ajudar os povos não negros a entender as especificidades dos povos negros” (Lima, 2020, p.62). A educação pautada na afrocentricidade oportuniza todos(as) os(as) estudantes a conhecer as reais feitura e contribuições da África para o mundo, e desmistificar o mito que esse continente é apenas um espaço de pobreza e de cultura exótica (Biko, 1990).

Por mais que os(as) professores(as) iniciantes e experientes trabalhem de forma pontual, ainda assim suas cooperações são válidas para a desmistificação da ideologia negativa sobre a África, e contribuem com um novo olhar para esse continente. Há uma contingência pedagógica (Silva, M. B. da, 2023) por esses(as) profissionais, pois as ações desenvolvidas têm como base encontros formativos esporádicos para atender determinadas datas alusivas. Tanto o iniciante como o experiente, no que concerne à temática, ainda estão se constituindo, mas com ausência ou tímido apoio das Secretarias de Educação.

No tocante ao **enfrentamento ao racismo e antirracismo**, levamos os(as) participantes a refletirem sobre suas práticas na escola e na sala de aula, bem como sobre as violências causadas pelo racismo aos(às) estudantes negros(as) e não negros(as). Dialogamos também como essas violências protagonizadas pelo racismo e seus mecanismos se apresentam na escola e quais consequências elas produzem na sociedade (Moura, 1994a; Cavalleiro, 2011). A princípio houve um silêncio sobre as questões impulsionadas por nós, porém rompido quando as professoras expressaram depoimentos sobre violência causada pelo racismo. Vejamos:

Num caso de um professor que ficou zangado quando o estudante preto o chamou de meu irmão. Ele respondeu de maneira preconceituosa, desrespeitosa indicando a cor de sua pele. O professor branco achando-se superior por este fato. O que soube, o supervisor alertou o professor sobre a possibilidade de ser processado por isso. Depois disse que estava com depressão. Também vi e ouvi um supervisor branco dizer com um estudante: que o defeito dele era ser pobre, preto e homossexual. Estava na mesa, ficamos chocados, inclusive eu, mas ninguém falou nada. Hoje me envergonho de minha covardia pelo silêncio (Extrato do Questionário. Professora experiente Cândida mediadora de leitura - CR, 2024).

[...], teve um caso de uma aluna, [...] que sofreu racismo e foi punida, [...] retirada da escola pela própria gestão, arrumou vaga e transferiu ela. Então é esse é o processo, quem é que tem que ser punido quem é o agressor ou quem foi a agredida? (Extrato do grupo de discussão. Professora experiente Zginga – EJA - CR, julho, 2024).

[], o racismo começa dentro das próprias casas, com o próprio pai dizendo cabelo de bombril com a filha, isso é para dar trabalho para pentear para ajeitar (Extrato do grupo discussão Professora Evaristo experiente – BT, julho, 2024).

[...], um aluno disse que tinha uma série de traumas e que estava em tratamento, que era muito retraído, por causa de questões racistas, e que ele estava conseguindo falar e socializar agora devido ao tratamento (Extrato da 3º roda de diálogo numa perspectiva reflexiva da Professora Beatriz iniciantes – BT, agosto, 2024).

Os extratos acima evidenciam que o racismo e seus derivados são causadores de inúmeras aflições para os grupos étnicos que historicamente têm sofrido / vêm sofrendo com as violências cometidas por ações que buscam desumanizá-los, a exemplo das que levam em considerações os traços físicos, como do cabelo (Moura, 1994a; Munanga, 2003; Brito e Nascimento, 2013).

Nos extratos das participantes Cândida e Zginga, identificamos as expressões racistas, tanto de professores(as) como de supervisor, também de silenciamento dos demais sujeitos. A ausência de atitudes da equipe escolar não apenas sinaliza para o(a) agressor(a) que ele(a) pode voltar a praticar ações racistas, mas também deixa implícito para o(a) estudante agredido(a) que não pode contar com auxílio da gestão e muito menos dos(as) professores(as) quando houver atos de violência causados pelo racismo (Cavalleiro, 2001).

Evaristo explicita que o racismo não é uma produção da escola, mas da sociedade, que também está presente no contexto familiar, a partir das expressões racistas, como ao menosprezar os traços físicos, a partir do cabelo, por exemplo, fazendo comparação com palha de aço. Isso levou o poeta Kintê (2016, p. 55-57), a escrever em tom poético que “Duro não é o cabelo, são as escolas e suas deixas, o sistema e suas brechas [] e não alisa quebra na emenda entenda a persistência de mantê-lo, crespo na essência é bonito, é político e resistência”. Comungamos com o poema, pois duro não é o cabelo da menina em especial a negra, mas a desigualdade econômica, social e cultural produzida pelo racismo e seus mecanismos no pós-abolição sobre a população afro-brasileira (Fernandes, L. V., 2017).

Sobre o extrato de Beatriz, constatamos que o racismo no espaço escolar tem causado inúmeros problemas psicológicos para os(as) estudantes, tais violências têm sido pivô de mau comportamento, nota baixa, entre outras formas, que se apresentam aos olhos dos(as) professores(as) como estudantes rebeldes ou ruins. Essas atitudes têm como lócus a denúncia inconsciente do racismo sofrido, de modo que não são compreendidas, e por não serem, os(as) estudantes buscam denunciar as violências por meio de práticas agressivas.

As participantes já vivenciaram casos de racismo no contexto da sala de aula, e também há relatos de estudantes sobre práticas racistas fora da escola. Foram evidenciadas as seguintes violências causadas pelo racismo: 1) violência verbal via expressões racistas; 2) omissão e/ou negação dos sujeitos educativos; 3) silenciamento de ações e/ou de suas expressões racistas; 4) racismo no contexto familiar e na sociedade; 5) traumas causados por esse antagonismo social na trajetória dos(as) estudantes negros(as).

Com relação aos desafios que emergem no campo da educação, sobretudo advindos do racismo, observamos que os(as) professores(as) experientes têm vivenciado de perto várias formas de violência encabeçada pelo racismo e seus derivados, principalmente advindas de professores(as). É expresso pelos(as) iniciantes que as violências são identificadas em relatos de estudantes, conforme aponta o extrato de Beatriz.

No que se refere a subsidiar as práticas de enfrentamento ao racismo com ênfase no antirracismo, mobilizamos nossos(as) participantes a refletirem em relação ao racismo e seus mecanismos a partir do grupo de discussão, rodas de diálogo numa perspectiva reflexiva, o que frutificou em relatos de experiências de enfrentamento ao racismo e antirracismo. No que se refere à relevância da formação continuada antirracista, buscamos saber o que mais chamou atenção nos encontros formativos.

[...]. Eu gostaria muito que houvesse mais encontros como esse, em que não fosse apresentada apenas a temática e jogada assim ao vento, mas que trouxesse [...] experiência antirracista que pode ser tecida dentro do cotidiano escolar e nas redes de ensino é justamente essa desconstrução (Extrato da 5ª roda de diálogo numa perspectiva reflexiva. Professora Beatriz iniciante BT, agosto, 2024).

Eu já fiquei em sala de aula por muito tempo. Antes de ir para a biblioteca, antes de eu assumir a biblioteca e nunca foi feito um momento com a gente, vamos parar e vamos conversar sobre isso, que é algo sério, sabe? Depois dessa formação contigo, Fael é que eu me dei conta disso, veja que coisa absurda (Extrato da 5ª roda de diálogo numa perspectiva reflexiva. Professora experiente mediadora de leitura Lucinda – CR, agosto, 2024).

[...], tirou muitas dúvidas. Vou falar por mim, algumas dúvidas que a gente tinha sobre a questão do racismo, do antirracismo e como combater. Porque, às vezes, a gente até interfere em alguns momentos, mas na minha questão, às vezes, você não tem propriedade de todo o assunto. Sem falar na contribuição de cada um que está aqui presente. A questão dos instrumentos, das atividades dos livros citados, que eles podem ser usados também a nosso favor. A questão dos protagonistas funcionários da própria escola. Ou, até mesmo, os alunos, que podem ser protagonistas dessa história. E tudo são contribuições. Eu acho que vem cada dia mais a nos melhorar, a ter visões diferentes (Extrato da 5ª roda de diálogo numa perspectiva reflexiva. Professora Evaristo – BT, agosto, 2024).

Em consonância aos extratos, as professoras pontuam a relevância de uma formação no sentido antirracista, e que os encontros necessitam ter troca de experiência de atividades realizadas em sala de aula, ou seja, práticas exitosas, bem como a escuta e o diálogo sobre as necessidades apontadas por essas profissionais.

No primeiro extrato, a participante Beatriz explicita a relevância de ter formação que dê conta de sua necessidade, e o quanto a práxis se faz necessária nos encontros formativos. Os(As) professores(as) precisam ser impulsionados por experiências antirracistas que deram certo, para também criarem ou recriarem, conforme Gomes e Jesus (2013), novas práticas. No segundo e terceiro extrato de Lucinda e Evaristo, respectivamente, é registrada a angústia da escuta e do diálogo, que em sua trajetória profissional é a primeira vez que participam de uma formação que valorize suas inquietações. De acordo com Freire (2004), a escuta nos encontros formativos oportuniza nos preparar bem para as situações que vão emergindo no debate, por meio do diálogo, construindo outras possibilidades além das trazidas pelo(a) formador(a).

A formação continuada antirracista visa ao “[...] aprimoramento das práticas dos(as) professores(as), com foco nas necessidades do cotidiano escolar, ademais, oportuniza também troca de saberes e experiências constituídos em sala de aula uns com outros(as) [...] rumo à conscientização sobre o que é o racismo e seus derivados [...]” (Farias e Franco, 2023, p.01). Os encontros não são apenas uma reunião de professores(as), mas um espaço de possibilidades diversas, que oportunizam, a partir das trocas de experiências por meio da escuta e do diálogo, sanar as dúvidas dos colegas de profissão, impulsionando-os(as) a construírem novas práticas antirracistas.

Em suma, os(as) participantes avaliaram como positiva, e também necessária, a formação continuada antirracista que leve em conta metodologias de trocas de experiências constituídas no bojo da escola, mas que os(as) escutem e dialoguem com eles(as), para subsidiá-los(as) nas práticas de enfrentamento ao racismo. Comungamos com Santana (2003) quanto à relevância de criar espaços formativos para debater as temáticas mencionadas, no sentido de uma reflexão coletiva sobre a necessidade de abordar as discussões presentes nessa sessão.

Beatriz, enquanto professora iniciante, evidencia que as necessidades referentes às temáticas foram atendidas. Por outro lado, as professoras experientes Lucinda e Evaristo expressam as angústias de forma mais latente, da necessidade de encontros que abordem as temáticas de forma teórico-prática e partilhem materiais pedagógicos a serem trabalhados em sala de aula.

Diante das contribuições tecidas pelo conjunto de professores(as), evidenciamos as

necessidades formativas no sentido teórico e prático para o desenvolvimento de uma práxis que abranja as demandas desses(as) profissionais, referentes à temática do enfrentamento ao racismo e do antirracismo. As Secretarias, tanto de Caruaru quanto de Bonito, necessitam ser mais incisivas acerca das temáticas indicadas, se de fato querem eliminar esse antagonismo social do espaço escolar.

Os(As) professores(as) compreendem o racismo enquanto discriminação e preconceito que toma como base os traços físicos e as feições dos artefatos culturais desses grupos. Ao trabalhar as proposições pedagógicas de enfrentamento ao racismo, foi elencado que há mobilização dos(as) professores(as) no processo de buscar conscientizar os(as) estudantes sobre o racismo e seus derivados, embora de forma pontual, pois nem sempre que há caso de racismo os(as) professores(as) fazem enfrentamento a esse antagonismo social – dos três, apenas uma detalha como ocorre tal enfrentamento.

Com relação às **proposições pedagógicas antirracistas**, os(as) professores(as) concebem enquanto práticas opostas ao racismo, o antirracismo impossibilita ações e perpetuação do racismo em sala de aula, por meio do cuidado e da proteção, buscando a partir da amorosidade impedir a entrada do racismo na escola.

No que diz respeito às **necessidades formativas**, há uma carência de formação para suprir as necessidades referentes às temáticas evidenciadas, também são apontadas as demandas reais que emergem na sala de aula, formação com boa estrutura e com formadores(as) que trabalhem a partir da ludicidade; além das necessidades desses(as) profissionais, há dos sujeitos educativos, que, de uma maneira ou outra, também contribuem na formação dos(as) estudantes. Assim, conforme foi explicitado, para concretizar o enfrentamento ao racismo e o antirracismo, é preciso que a comunidade escolar tenha formação sobre o assunto, para a conscientização e superação desse antagonismo.

No tocante à **educação afrocentrada**, os(as) participantes trabalham por meio de ações que valorizam os artefatos culturais, tais como jogos, culinárias e as religiões africanas, e a origem do negro, numa perspectiva de valorizar e promover o respeito às diferenças. Existe um ensaio do coletivo de professores(as) participantes da pesquisa sobre a abordagem da afrocentricidade na sala de aula, no entanto acontecendo a partir de projetos ou de atividades esporádicas.

No que se refere à **Violência Causada pelo Racismo** é elucidado pelos(as) professores(as) que o racismo e seus derivados têm causado inúmeras dores nos(as) estudantes, bem como impedido o avanço deles(as) na educação; em muitos casos, quando há atitudes racistas pelo próprio corpo docente, alguns professores(as) que já têm compreensão do que é o

racismo preferem ficar em silenciamento diante dessas atitudes.

Com relação à **relevância da formação continuada antirracista**, os(as) professores(as) avaliaram os encontros de forma positiva, por meio dos extratos expressaram que há ausência de formação que trate das temáticas tecidas. Nesse sentido, os(as) participantes pontuaram o que concebem como encontro formativo referente ao antirracismo: 1) formadores(as) preparados(as) sobre abordagem do conteúdo; 2) a escuta de suas angústias, bem como o diálogo referente à temática; 3) os materiais para dar suporte sobre as temáticas mencionadas; e 4) a troca de experiência que deram certo ou não.

Diante do exposto, constatamos nessa categoria que, de forma tímida, há um avanço do ponto de vista histórico em relação à perspectiva do enfrentamento ao racismo com vista ao antirracismo, nesse território. Além disso, as atividades realizadas por esses(as) profissionais, são em boa parte criação sua, sem apoio formativo ou de recurso material didático. Há muito a ser trabalhado, se de fato quisemos extirpar esse antagonismo social de nossa escola e na sociedade (Silva, 1992).

Com relação aos(as) professores(as) iniciantes e experientes, no que se refere às temáticas, não há discrepância entre eles(as), pois ambos estão ingressando no debate, com exceção de Zginga (iniciante) e Cândida (experiente), que há tempo trabalham com enfrentamento e o antirracismo para superação do racismo nos espaços em que atuam.

No tocante ao nosso objeto de estudo “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo com vistas a uma perspectiva antirracista”, trabalhamos nessa sessão a segunda categoria analítica, constituída a partir dos objetivos específicos II, III e IV, conforme citamos acima.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Afro-descendência”⁵⁴

Nossos traços
carregam cinquenta
e quatro países
nosso corpo
é a África em movimento
(Bezerra, 2019, p. 32, grifo nosso).

Evocamos em tom poético o poema de Bezerra (2019) para iniciar nossas considerações no que diz respeito à presente pesquisa, ou seja, ao nos movimentar produzimos trilhas diversas mas no sentido de um único caminho – a eliminação do racismo. Em consonância com Biko (1990, p.69, grifo nosso), “**O futuro sempre será resultado dos acontecimentos do presente**”, logo, as práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes, numa perspectiva de enfrentamento ao racismo com vista ao antirracismo, contribuiram para a formação de estudantes conscientes dos malefícios que o racismo e seus derivados produzem sobre os grupos violentados, a exemplo do afro-brasileiro. Quando não há tais ações, isso coopera para perpetuação do racismo na escola, na sala de aula e na sociedade.

Tomamos como objeto de estudo “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo com vistas a uma perspectiva antirracista”, e, por meio dos resultados do **mapeamento das pesquisas correlatas**, realizadas a partir do marco temporal de 20 anos, justificada a partir da Lei 10.639/03, elegemos quatro contextos epistêmicos (COPENE, ANPED, CAPES, UFPE – PPGEdU e PPGEDuC) para serem trabalhados; a escolha se deu por serem lócus de conhecimento de relevância no contexto estadual, regional, nacional e internacional. Interessou-nos saber como nosso objeto de estudo se apresenta a esses lócus de produção do conhecimento, em especial a UFPE, lócus de nossa pesquisa.

Registramos, a partir das produções levantadas (2.766), que apenas 19 trabalhos se aproximavam do nosso objeto de estudo, com base nos descritores “práticas pedagógicas do enfrentamento ao racismo com professores(as) iniciantes e experientes” (5), “práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) iniciantes e experientes” (8), enquanto os demais (6) atravessaram entre os dois descritores, por apresentarem apenas professores(as) iniciantes (3) e experientes (3). Percebemos que há uma timidez no ponto de vista do objeto, por mais que

⁵⁴ O poema é de autoria do pesquisador, mas com o pseudônimo Fael Bezerra. Esse escrito compõe o seu livro solo “**Guerreiro de Papelão**”, publicado pela editora Candeeiro Cartonera em 2019.

haja tais produções. Entretanto, esse conjunto de trabalhos não trata do nosso objeto.

No tocante ao nosso **objetivo geral** “Analisar as contribuições das práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes no enfrentamento do racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”, entendemos professores(as) iniciantes enquanto profissionais não somente recém-formados(as), mas também que estão se constituindo em sala de aula, dia após dia, e pode chegar até setes anos de sala de aula (Tardif, 2002); além do tempo de sala, há também a maturidade desses(as) profissionais, que vai sendo constituída no chão da escola (Gouveia, 2020); professores experientes são aqueles que já têm uma carreira constituída, têm experiência em lidar com os(as) estudantes, mães e pais, bem como conseguem resolver os desafios do cotidiano escolar com mais facilidade e tranquilidade (Reali et al, 2008).

Compreendemos **Práticas pedagógicas antirracistas** como um conjunto de ações contrárias ao racismo, que visam cuidar e proteger os(as) estudantes negros(as) e não negros(as) desse antagonismo social. Tais atitudes são tomadas antes, durante e posteriormente à manifestação do racismo, por meio também da valorização dos artefatos culturais desse grupo étnico (Cavalleiro, 2001; Silva, 1992); **enfrentamento ao racismo** como atitudes que buscam conscientizar os(as) estudantes sobre as atitudes racistas; tais práticas se dão no chão da escola, na manifestação do racismo (Adelino, 2022).

Embasamo-nos em teóricos(as) clássicos(as) e contemporâneos(as), constituindo as categorias teóricas: 1) **Contribuições das práticas pedagógicas antirracistas para o enfrentamento ao racismo no contexto escolar**; 1.1) Contribuição do Movimento Negro no âmbito da educação das relações étnico-raciais; 1.2) Práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar para o enfrentamento ao racismo; 1.3) Racismo não é *bullying*: enquanto um inferioriza o outro desumaniza. 2) **Percepções do racismo pelos(as) professores(as) iniciantes e experientes nas salas de aula**; 2.1) Educação, escola, racismo e educação antirracista; 2.2) Professores(as) da educação básica; 2.3) Professores(as) iniciantes e experientes; 2.4) Concepções de racismo pelos(as) professores(as) iniciantes e experientes nas salas de aula.

Assim, dialogamos por meio das **categorias teóricas** indicadas acima, sobre a relevância dos Movimentos Negros no âmbito da educação das relações étnico-raciais, que, a partir de suas lutas (e também nossas), fizeram emergir as **práticas pedagógicas antirracistas** e o **enfrentamento ao racismo** no cotidiano escolar. Também diferenciamos e concebemos que o racismo não é *bullying*. Entendemos sobre professores da educação básica, que se compõem tanto de iniciantes quanto de experientes, bem como discutimos acerca das concepções de racismo com esses(as) profissionais na educação.

Nosso caminho metodológico foi constituído hegemonicamente pela abordagem de

pesquisa qualitativa (Lüdke e André, 2018). O trabalho, a priori, seria com 8 professores(as) de 4 escolas do município de Caruaru, no entanto, por enfrentar dificuldades, tivemos que ampliar, e assim participaram 18 professores de 11 escolas, (da zona urbana e do campo) dos municípios de Caruaru e Bonito. No que se refere a iniciantes foram 6 e experientes 12.

Com relação à produção dos dados, utilizamos como procedimento, a **análise documental** via Lüdke e André (2018) e (Severino, 2013), **questionário** com base em Lakatos e Marconi (2003), **grupo de discussão** em Weller (2006), Gouveia (2020) e Meinerz (2011), **rodas de diálogo numa perspectiva reflexiva** embasada em Freire (1980; 2004) e Silva M. B. da, (2023) e a produção do **relato de experiência** via Medrado (2019). Para sistematizar os dados, utilizamos a **grelha de dados**. Ainda mais, para analisá-los empregamos o procedimento **análise de prosa** segundo André (1983).

Diante dos dados levantados por nossos procedimentos e analisados, construímos duas **categorias analíticas** 1) princípios orientadores das práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar: valorizar as culturas, sobretudo africana e afro-brasileira e suas diversidades no combate ao racismo, preconceito e discriminação racial; 2) proposições pedagógicas de enfrentamento ao racismo com vista a perspectivas antirracistas na escola: necessidades formativas; educação afro-centrada; violência causada pelo racismo e relevância da formação continuada antirracista. A partir delas, passamos a atender aos quatro objetivos específicos de nossa pesquisa.

O primeiro objetivo específico entrelaça a categoria analítica primeira, citada acima; por meio dela, procuramos identificar princípios orientadores das práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar. Para constituirmos os princípios, partimos da Lei nº 10.639/03, e as diretrizes da educação das relações étnico-raciais, parecer CNE/CP nº 3/2004 e as da educação Quilombola parecer CNE/CEB Nº 16/2012: 1) “valorizar as culturas, sobretudo africana e afro-brasileira e suas diversidades”; 2) “combate ao racismo, preconceito e discriminação racial”. Passamos a analisar os documentos – PME (2015), Currículo da Educação de Caruaru (2023), PPP (2023) e Planejamento dos(as) professores(as) iniciantes e experientes (2023).

Atendendo ao primeiro objetivo específico, “princípios orientadores das práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar”, evidenciamos nos documentos tratados a promoção e valorização dos africanos e afro-brasileiros, de forma a fortalecer os mecanismos de acompanhamento às vítimas de racismo, preconceito e discriminação racial. Por meio do fortalecimento desses mecanismos, passa-se a não tolerar atitudes racistas, ao passo que intensifica as práticas antirracistas em sala de aula, auxilia na promoção da igualdade racial ao tecer as feitura desses grupos étnicos, enriquecendo sua identidade racial.

Do ponto de vista histórico, há avanço, uma vez que as feitura dos artefatos culturais, tanto entre os africanos quanto os afro-brasileiros, eram abordadas nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as) no sentido negativo, conforme Silva (1992). Existem princípios que orientam as práticas pedagógicas antirracistas numa perspectiva de valorizar, promover e combater o racismo. Tal avanço é possível por causa da aprovação da Lei de nº 10.639/03, um marco histórico, que obriga a escola a trabalhar as contribuições desses grupos étnicos para a História e a Cultura do Brasil.

Ao examinar os planejamentos dos(as) professores(as) iniciantes e experientes, identificamos que há uma maior contribuição dos(as) experientes sobre a temática do que dos(as) iniciantes, revelando que estes em início de carreira sentem dificuldade em trabalhar com os artefatos culturais da população afro-brasileira que alimenta os princípios do antirracismo.

No que se refere ao segundo objetivo, que tece em relação aos indícios de temáticas que emergem na escola e evidenciam possibilidades de enfrentamento do racismo, foi expresso que tais temáticas se movimentam nas proposições pedagógicas dos(as) professores(as), a partir de conceber e definir o que impulsionam o racismo sobre a população negra. Além disso, a relevância de encontros formativos que abordem o enfrentamento ao racismo, levando em consideração a contextualização e explicação do ponto de vista histórico sobre esse antagonismo social.

Apreciamos temáticas que emergem no cotidiano da escola e promovem em seu seio o enfrentamento ao racismo, a consciência e os atos opostos ao racismo, formas de trabalhar o enfrentamento a esse antagonismo. Também, espaços formativos que contemplem os outros sujeitos educativos, na busca da promoção e valorização dos artefatos culturais – identidade, religião no processo de respeito à diferença, entrelaçado com o ensino de cultura africana. Somando as temáticas mencionadas, encontramos o entendimento de atitude preconceituosa, e como se manifesta a partir dos traços étnicos, a não aceitação da omissão de atos racistas na escola.

Os indícios de temáticas que emergem na escola se manifestam por meio de ações contidas nas proposições pedagógicas dos(as) professores(as), cujo objetivo é enfrentar as práticas racistas no sentido de buscar conscientização a partir da denúncia em relação ao racismo nesse território.

Atendendo ao terceiro objetivo que trata sobre as necessidades formativas de professores(as) iniciantes e experientes para a construção de práticas pedagógicas antirracistas, verificamos que as necessidades formativas desses(as) profissionais, sejam iniciantes sejam

experientes, manifestam-se por meio das demandas de espaços formativos que tratem dos problemas reais causados pelo racismo no chão da escola.

Somando a materialização de encontros presentes nas necessidades desses(as) profissionais em início de carreira ou/também com trajetória constituída na educação, é sinalizado que as formações sejam dialogadas, que contemplem as dúvidas em relação ao antirracismo, no processo da escuta atenta do que esses(as) profissionais têm a expor, contribuindo para seu desenvolvimento. Que se construam, por meio do diálogo, alternativas viáveis, que se revelem enquanto atitude antirracista, para frear o racismo e seus derivados na educação.

Além de se contrapor à ausência ou tímidos encontros formativos, que verificamos nas contribuições dos(as) participantes a partir dos extratos indicados acima, é perceptível que, ao voltar nosso horizonte para buscar diferenciação entre esses dois grupos de professores(as), vimos que a única pontuação que os distingue em relação à temática é que enquanto os(as) iniciantes sinalizam para formações que atendam a professores(as) e outros(as) profissionais da educação, os(as) experientes expressam a angústia de ficarem perdidos no debate da temática, evidenciando que suas demandas se concentram em encontros que os alimentem, no sentido de orientar sobre as abordagens que possibilitam (re)criar ações antirracistas.

Logo, as necessidades formativas de professores(as) iniciantes e experientes para construção de práticas pedagógicas antirracistas se concentram na materialização de processos formativos numa perspectiva antirracista.

Respondendo ao quarto objetivo, no que se refere a subsidiar os(as) professores(as) iniciantes e experientes nas práticas pedagógicas do enfrentamento ao racismo, buscamos criar processos que oportunizassem os(as) professores(as) a reconhecerem temáticas como racismo, enfrentamento ao racismo e antirracismo. Assim, para subsidiá-los(as), constituímos nossos planejamentos em consonância com as necessidades formativas apresentadas por eles(as).

Apresentamos as temáticas e problematizamos com eles(as) o que é racismo e *bullying*, buscando distinguir um do outro; demonstramos que cada qual tem um objetivo próprio, também trabalhamos o enfrentamento ao racismo e antirracismo. Após explicitar essas temáticas para os(as) professores(as), passamos a evidenciar as mazelas do racismo no espaço escolar, as violências produzidas pelo racismo.

Para tanto, possibilitamos aos(as) professores(as) participarem com suas experiências sobre as temáticas, pois ao pensar em subsidiar encontros formativos, foi necessário promover uma participação ativa desses(as) profissionais. Tivemos nos extratos relatos que versavam acerca dos desafios em trabalhar com o enfrentamento ao racismo, pois as ausências ou tímidos

encontros encabeçados pelas Secretarias de Educação não os alimentavam a desenvolver de forma segura as ações educativas antirracistas com os(as) estudantes; mas também vimos na fala e nos relatos das expressões de racismo na escola, o confronto esse antagonismo social, via suas proposições pedagógicas.

Após o grupo de discussão e na segunda roda de diálogo numa perspectiva reflexiva, apresentamos o relato de experiência, que oportunizou sistematizar a partir do conhecimento versado, o olhar para sua trajetória e buscar ações desenvolvidas que levassem em conta o enfrentamento ao racismo e o antirracismo; foram de suma relevância – por mais que os relatos apresentados fossem tímidos e pontuais, vimos que o conjunto de professores(as) tomam como norte o confronto com o racismo a partir da educação afrocentrada.

No que refere ao grupo de iniciantes e experientes, tivemos uma participação de ambos, com uma forte interação deles(as). Tanto um grupo como o outro ainda estão se constituindo nas temáticas, revelando a partir de suas contribuições que as necessidades revelam-se em criar processos que os alimentam na troca de experiências de enfrentamento ao racismo, com vistas ao antirracismo, bem como refletir, escutar e dialogar no sentido da superação das atitudes racistas, por meio dos instrumentos de confronto a esse antagonismo social, que é enfrentamento ao racismo.

O grupo de discussão articulado às rodas de diálogo numa perspectiva reflexiva, bem como a produção dos relatos de experiências, foram de suma relevância para que conhecêssemos o enfrentamento ao racismo e antirracismo, que se movimenta por meio das ações desenvolvidas pelos conjuntos de professores(as), no bojo da escola.

Ambos os grupos de professores(as), os(as) iniciantes e aqueles(as) que já se constituíram em sala de aula, no que refere às temáticas trabalhadas, não apresentam discrepância, pois estão ingressando na discussão; evidentemente que professores(as) como Zginga (iniciante) e Cândida (experiente) têm uma vinculação com as temáticas, articuladas à militância que advém do contexto social em que vivem, as quais buscam promover ações contra o racismo, com ou sem o apoio da Secretaria de Educação.

Ao retornar ao nosso objetivo geral “analisar as contribuições das práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes no enfrentamento do racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”, percebemos que os princípios que orientam as práticas antirracistas valorizam e promovem a História e Cultura da população afro-brasileira e africana, segundo a Lei nº 10.639/03 e as diretrizes da educação das relações étnico-raciais, parecer CNE/CP nº 3/2004 e as da educação Quilombola parecer CNE/CEB Nº 16/2012, possibilitando a criação de instrumentos de enfrentamento ao racismo, numa perspectiva antirracista; apesar da ausência

(Bonito) ou tímidos (Caruaru) os processos formativos referentes às temáticas como racismo, enfrentamento ao racismo e antirracismo, isso impossibilita os(as) professores(as), tanto aqueles(as) que estão em início de carreira quanto os(as) que já se constituíram na educação, (re)criar práticas de enfrentamento ao racismo e antirracismo.

No entanto, há avanços do ponto de vista histórico, conforme constatamos, considerando as atitudes racistas presentes na escola (Silva, 1992; Farias e Franco, 2022), embora que, os documentos não se articulam com os encontros formativos, as proposições pedagógicas desenvolvidas são na maioria das vezes ações individuais ou com pouco apoio das Secretarias de Educação, e se apresentam de forma esporádica, para atender a alguma data alusiva a esse grupo étnico.

Do ponto de vista teórico-político, as abordagens trabalhadas via ações, projeto ou atividade individual se caracterizam como afrocentradas, visando promover e valorizar os artefatos culturais desse grupo étnico, no sentido das feitura africanas, opondo-se à educação racista que ainda se manifesta na comunidade escolar.

Ao voltar para nosso problema de pesquisa (quais as contribuições das práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes no enfrentamento do racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista, em escolas públicas do interior de Pernambuco?), constatamos que as contribuições de nossos(as) participantes estão em trabalhar por meio de movimentos formativos, ações, rodas tanto de debate como diálogo, para combater o racismo e promover o antirracismo no espaço escolarizado, tais atividades acontecem quando é evidenciado que há manifestação do racismo ou atos racistas, caracterizando-se como práticas esporádicas na escola.

Retornando ao nosso pressuposto de que as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) iniciantes e experientes, da educação básica dos municípios de Caruaru e de Bonito não abordam o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista, constatamos que há uma fragilidade no ensino e aprendizagem da educação das relações étnico-raciais, distanciando-se do marco legal, que é o dispositivo nº 10.639/03, que versa sobre História e Cultura da população afro-brasileira e africana, inclusa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96.

Nossa pesquisa aponta que o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista, é tratado de forma esporádica, sobretudo no que se refere às situações de quando ocorre o racismo, ou em datas alusivas, em especial o mês da Consciência Negra. Isso sinaliza para uma confirmação do nosso pressuposto, considerando que o objeto em si não é trabalhado perenemente nas práticas pedagógicas tanto dos(as) professores(as) iniciantes quanto dos(as)

experientes, nas redes municipais de Caruaru e Bonito.

As movimentações realizadas pelo conjunto de professores(as) iniciantes e experientes estão sendo construídas aos poucos, do ponto de vista histórico, devido à aprovação da Lei nº 10.639/03, que obriga a trabalhar com a História e a Cultura da população afro-brasileira e africana; antes desse marco histórico, víamos uma predominância de práticas racistas (Jesus, 1986; Nascimento, 2018; Silva 1992). Embora haja tais movimentações de proposições ao enfrentamento do racismo com vista ao antirracismo, ainda assim consideramos frágeis.

Realçamos que a não consolidação das temáticas na escola, em boa parte, tem a ver com os encontros formativos, que, quando acontecem, é de forma esporádica, conforme evidenciamos, para responder a alguma data alusiva. Por mais que os documentos orientem os(as) professores(as) a trabalhar numa perspectiva da valorização e da promoção dos artefatos desses grupos, se não houver espaços formativos que subsidiem perenemente esses(as) profissionais a entenderem de forma positiva a História e a Cultura da população afro-brasileira e africana, isso dificultará a efetivação das práticas pedagógicas de enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista.

Apesar das limitações do desenvolvimento das ações em decorrência da ausência de uma política de enfrentamento ao racismo no âmbito das redes de ensino que impacta de forma direta nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as), é possível verificar que há contribuições dos(as) participantes da pesquisa, quais sejam trabalhados os artefatos culturais como a literatura de autores(as) negros(as), os provérbios africanos as brincadeiras advindas da África num sentido da educação afrocentrada. Mas também o respeito a diferença, o enfrentamento ao racismo e seus derivados, são cooperações dadas pelos(as) professores(as), que mesmo sendo pontuais contribuem para a superação do racismo na educação das redes de ensino mencionadas.

O conhecimento, sobretudo no que refere às temáticas tecidas nessa pesquisa, está em constante movimento, não é fixo, está sempre mudando para atender às necessidades da escola e da sociedade. Diante disso, nossa pesquisa se coloca enquanto um ponto de partida, e em hipótese alguma como chegada, pois não foi esse nosso objetivo, quando iniciamos a pesquisa. Temos consciência de que as discussões apresentadas não esgotam o debate em torno do objeto “Práticas pedagógicas de professores(as) iniciantes e experientes para o enfrentamento ao racismo, com vistas a uma perspectiva antirracista”.

Esta produção aponta caminhos necessários para o desenvolvimento de outras pesquisas, o que nos leva a indagar: Quais dificuldades há em concretizar as discussões do enfrentamento ao racismo, com vista ao antirracismo, presentes no PME (2015), Currículo de

Educação (2023), PPP e Planejamento das práticas dos(as) professores iniciantes e experientes em sala de aula? Como as acepções de antirracismo de professores(as) iniciantes e experientes se articulam com a participação dos Movimentos Negros Caruaruenses, do ponto de vista teórico-político? Quais abordagens teórico-políticas existem nas proposições pedagógicas dos(as) professores(as) iniciantes e experientes, referentes ao enfrentamento do racismo, com vista ao antirracismo? Estas abordagens são de cunho liberal progressista, afrocentrado, ou crítico vinculado ao Marxismo Negro?

Os resultados de nossa pesquisa indicam novas possibilidades para outras, considerando que a discussão sobre racismo e seus derivados, bem como os mecanismos utilizados para violar os grupos étnicos, não termina aqui, mas contribui para enfrentá-los.

Concluimos com a certeza de que o chão é duro, mas nossos tombos só reafirmam que é mais que um sonho, é um inédito viável, andar sem se preocupar com racistas travestidos de cidadãos de bem. Enquanto eles nos matam, nos afluamos nos braços negros(as) de nossos(as) ancestrais e gritamos: somos Kilombos, somos gêneses do ar, vento, fogo e água.

REFERÊNCIAS

ADELINO, Cícero Severino. **Abordagem do racismo nas práticas docentes em escola do campo nos anos iniciais do ensino fundamental**: uma análise pós-colonial. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2022. 235f.

ADLER, Dilercy Aragão. A mulher Maria Firmina dos Reis: Uma Maranhense. *In*: DUARTE, Constância Lima et al. **Maria Firmina dos Reis**: Faces de uma precursora. Rio de Janeiro: Malê, 2018, p. 81-103.

ALENCAR, M. F. dos S., FARIAS, R. B. da S.; MELO, C. T. A literatura afro-brasileira como contribuição para uma educação antirracista: o conto A Escrava. **Diversitas Journal**, 6(3), 2021, p. 3662–3682. Disponível em <https://doi.org/10.48017/Diversitas_Journal-v6i3-1892>, acesso em 13/07/2023.

_____, Maria Fernanda dos, Contribuição da **Qualificação do Mestrado** Rafael Bezerra da Silva Farias. PPGEduc 31 de agosto às 14h30' (2023-07-31 14:34 GMT-3). Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1VSShrWc6IRK_ykUGOTUm-WvM-VDK1lj7/view. Acesso em 27 de agosto. 2023.

_____, Maria Santos dos. Princípios Pedagógicos da Educação do campo: caminho para o fortalecimento da escola do campo. *Ciência & Trópico*, [S. l.], v. 39, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/1567>. Acesso em: 5 mar. 2024.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A de. **Etnografia da Práticas Escolar**. São Paulo: Papirus, 2005.

_____. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, São Paulo, maio 1983, p. 66-71. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

ARAÚJO, Valmir Teixeira de. O papel da imprensa negra brasileira. *In*: **Revista Alterjor**, Ano 10, Volume 02, Edição 20, Julho-Dezembro de 2019, p 213 -228.

ARRUDA, Aline Alves; BARROCA, Lara Cristina Silva, TOLENTINO, Luana; MARRECO, Maria Inês (Org.). **Memorialismo e Resistência**: Estudos sobre Carolina Maria de Jesus. Jundiá-SP: Paco Editorial, 2016.

ASANTE, Molefi Kete. A ideia afrocêntrica em educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 31: mai.-out./2019, p. 136-148. Disponível em <<https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28261>>, acesso em 13/07/2023.

BEZERRA, Fael. **Guerreiro de Papelão**. 1. ed. Caruaru-PE: Candeeiro Cartonera, 2019.

BIKO, Steve. **Escrevo o que eu quero**. São Paulo: Ática, 1990.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL, **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Brasília. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>, acesso em 25.jun.2022.

_____. [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 18.mai.2023.

_____. **As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação. Brasília-DF. Outubro de 2004.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 8**, de 20 de novembro de 2012. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012.

BRITO, Benilda; NASCIMENTO. Negras (is)confidências. **Bullying não. Isto é racismo**. Mulheres Negras contribuindo para as reflexões sobre a Lei 10. 639/03/ organizadoras: Benilda Brito e Valdecir Nascimento. – Belo Horizonte: Mazza Edições,2013.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: _____(org.) **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012, p. 13-24

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**. v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016 disponível em <https://doi.org/10.1590/198053143455>. Acesso em 10 de fer. 2023.

CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. Negros de pele clara por Sueli Carneiro. **Portal Geledés**, 2004. Disponível em <https://www.geledes.org.br/negros-de-pele-clara-por-sueli-carneiro/>: Acesso em 11 jul. 2022.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. **Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2017, vol.22, n.69, pp.539-564. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226927>.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Divertida, 2005, p.65-105.

_____. **Do Silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Racismo e Antirracismo na Educação: repensando a escola**. São Paulo: Summers, 2001.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2 – Morar, cozinhar**. Trad. de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da Violência: pesquisas de antropologia política**. São

Paulo: Cosac & Naify, 2004.

COSTA, Adrina. Afrofuturismo e Novimento Negro na ERER: ensinando a história do Movimento Negro Unificado por meio da arte Afrofuturista e dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros. *IN: SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; MACHADO, Nathalia Savione; ROCHA, Neli Gomes da. (Orgs.) Negras escritórias, interseccionalidades e engenhosidades: movimentos negros, pensamento, história e resistências. XI COPENE - Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, 9 a 12 de novembro de 2020. Curitiba-PR: Universidade Federal do Paraná, 2020, p. 01-09.*

CUNHA, Gilson Sales de Albuquerque. **Ética nas proposições pedagógicas de Paulo Freire: o engajamento ético-pedagógico do educador.** 2003. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. Educação e Sociedade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 27, n. 104, p. 449–454, jul. 2019.**

DOMINGUES, Petrônio. Fios de Ariadne: o protagonismo negro no pós-abolição. **Anos 90, 16(30), 2009, p. 215–250.** <<https://doi.org/10.22456/1983-201X.18932>>. Acesso em 23.mai.2022.

DUARTE, Eduardo Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **LITERAFRO - O portal da literatura Afro-Brasileira.** Disponível <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teoricoconceituais/148-eduardo-de-assis-duarte-por-um-conceito-de-literatura-afro-brasileira>>. Acesso em jul.2024.

FARIAS, Rafael Bezerra da Silva, NASCIMENTO, Cícera Maria do. Para além da literatura, por direito a uma educação emancipadora. A contribuição da escola mista (1880-1882) de Maria Firmina dos Reis (1822-1917) para o sistema de ensino e aprendizagem no império brasileiro. *In: BARROS, Ana Maria de, DUARTE, Ana Maria Tavares, SILVA, Risonete Rodrigues da BAZANTE, Tânia Maria Goretti Donato (Orgs.). Educação, política e direitos humanos diálogos emancipatórios.* Maceió-AL: Olyver, 2021, p. 68-81.

FARIAS. Rafael Bezerra da Silva; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. Contribuição do Movimento Negro e Demais Coletivos À Escola: prática pedagógica antirracista no agreste de Pernambuco. *In: Congresso Brasileiros de Pesquisadores/as Negros/as - XII COPENE* Caderno de Resumos. Democracia, Poder e antirracismo: avanços, retrocessos legais e ações institucionais. Recife-PE, 11 a 16 de setembro/2022.

_____. Concepção antirracismo e enfrentamento ao racismo enquanto eixos estruturantes na formação continuada de professores(as) na educação básica. *In: IV Seminário Internacional de Educação, V Encontro de Egressos, III Encontro de Práticas Pedagógicas na Educação Básica do Mestrado Profissional em Educação, MPE-UNITAU.* Taubaté-SP: Mestrado Profissional em Educação, 2023. Disponível em: <https://www.event3.com.br/anais/iv-seminario-internacional-de-educacao-v-encontro-de-egressos-iii-encontro-de-praticas-pedagogicas-na-educacao-basica-do-mestrado-profissional-em-educacao-mpe-unitau-41>

FASSON, Karina. **Raça, infância e escola:** etnografia entre crianças em escola municipal de

São Paulo. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Sociologia. 2017, 154.f

FERNANDES, Florestan. **O Negro no mundo dos Brancos**. São Paulo: Difusão Europeia, 1972.

_____. **O Desafio Educacional**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

_____. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2017.

FERNANDES, Líncolins Vasconcelos. **Uma identidade visual para a cidade de Caruaru**: a valorização das particularidades locais. 2017. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Design, 2017, 132f.

FERREIRA, Josué Euzébio. Sobre o município de Caruaru. *In*: CARUARU, Currículo do Município de. **Orientações Curriculares para a Educação Básica Municipal, Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação e Esporte de Caruaru-PE. Caruaru-PE: 2023, p. 13-18. Disponível em <
<https://caruaru.augeeducacional.com.br/pagina/curriculodomunicipio>>. Acesso em 27 de ago 2024.

FONSECA, Marcus Vinícius. A população negra no ensino e na pesquisa em história da educação no Brasil. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. (Orgs.) **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói-RJ: EdUFF, 2016, p. 23-51.

FRANCO, Maria Joselma do Nascimento, GONÇALVES, Leiliane da Silva Micena. Coordenação Pedagógica e Formação de Professores: caminhos de emancipação ou dependência profissional. *In*: **Psic. da Ed.**, São Paulo, 37, 2º sem. de 2013, pp. 63-71

FRAZÃO, Érika Elizabeth Vieira; STEFENSON, Eleonora Abad; SILVA, Gustavo Junger da. Racismo, Educação e Covid-19: é possível uma educação libertária em tempos de ensino remoto? **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 30, n. 02, p. 75–106, 2021. DOI: 10.14295/momento.v30i02.13213. Disponível em:
<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13213>. Acesso em: 15 Mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, Belo Horizonte-MG, ago./dez. 2010 p. 11-49. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>, acesso em 25.fev.2022.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, v. 31, n. 113, Campinas-SP: out.-dez. 2010. p. 1355-1379. Disponível em

<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em mai. 2023.

_____. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de pesquisa** v. 42 n.145. jan./abr. 2012, p.88-111. Disponível em < <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100007> >. Acesso em mai. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GOMES Nilma Lino. JESUS, Rodrigo Edilson 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**, Curitiba-PR: Editora UFPR, n. 47, jan./mar. 2013, p. 19-33.

GOMES, Lino Nilma. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações Raciais no Brasil: Uma breve Discussão. *In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.39-65.

_____. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte-MG: Mazza, 2011, p. 39-61.

_____. Desigualdades e diversidade na educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul. 2012.

_____. A Questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. *In: MOREIRA, Antônio Flávio, CANDAU, Vera Maria (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013, p. 63-90.

_____. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. (“Educação para as relações étnico-raciais: possibilidade da ... - UERJ”) *In: MUNANGA, Kabengele (Org.) Superando o Racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2015, p.143-155.

_____. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaio, Intervenções e Diálogos** Rio Janeiro: Zahar, 2020

GOUVEIA, Raylla Walleska Santos Ferreira. **Casos de ensino com professores iniciantes: caminhos de imersão na docência e desenvolvimento profissional**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Educação Contemporânea, 2020, 191 f.

GUIMARÃES, Antonio Sergio A. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

HOUAISS, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/principios/>>. Acesso em: 28/06/2023.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia - **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** trimestral. A categoria Total para "Cor ou raça" inclui as pessoas que se declararam indígenas, amarelas ou sem declaração, 2023.

_____, Instituto Brasileiro de Geografia. **Censo Demográfico**: resultado do panorama, Caruaru-Pernambuco, 2010. Disponível em ><https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/caruaru/panorama>>. Acesso em 12.nov. de 2022.

_____, Instituto Brasileiro de Geografia. **Censo Demográfico**: resultado do panorama, Caruaru-Pernambuco, 2022. Disponível em ><https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/caruaru/panorama>>. Acesso em 12.nov. de 2022.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

JESUS, Regina de Fatima de. Práticas pedagógicas evidenciam micro-ações afirmativas cotidianas. *In: Anais 32ª Reunião Anual da ANPED*, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/trabalhos.html>>. Acesso 29/12/2022.

KINTÊ, Akins. **Muzimba**: Na Humildade sem Maldade. 2. ed. São Paulo: Fábio Monteiro Pereira, 2016

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Cledson Severino de. **Teoria da afrocentricidade e educação**: um olhar afrocentrado para a educação do povo negro. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, Recife-PE, 2020. 104 f.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. Todos os negros são africanos? O Pan-Africanismo e suas ressonâncias no Brasil contemporâneo. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011. p, 1-13. Disponível em [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1309546368_ARQUIVO_Trabalho_completoANPUHIvaldo2011\[1\].pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1309546368_ARQUIVO_Trabalho_completoANPUHIvaldo2011[1].pdf). Acesso em abr de 2023.

LOPES, Carlos Alberto Gonçalves. A repetição na Língua Portuguesa. *In: Revista Philologus*. Disponível em <http://www.filologia.org.br/revista/32/09.htm>, acessado em 23 dezembro. 2024.

LOURENÇO, Suéllen Stéfani Felício. REIS, Lílian Perdigão Caixêta. Pandemia do coronavírus: o reflexo das desigualdades e as dificuldades educacionais da juventude pobre negra no Brasil. **Revista Humanidades e Inovação** - ISSN 2358-8322, v. 9, n. 05, Palmas-TO, 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas.

Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

NETO, J. B. S. **Princípios constitucionais** - obrigatoriedade - uma realidade do estado de direito. 2001. Recuperado de <http://www.robertexto.com>. Em julho 2011.

MARCATO, Daniela Cristina Barros de Souza. **Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar**. Tese (doutorado). Presidente Prudente-SP, 2016. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. 161 f.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Rosana Maria; SOUZA Ana Paula Gestoso de; MORAES, Rosa Maria; OLIVEIRA, Anunciato. Licenciandas em pedagogia e professoras iniciantes: diálogo por meio de narrativas online. *In: Anais 38ª Reunião Anual da ANPED*, 2017. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/trabalhos.html>>. Acesso 29/12/2022.

MEDRADO, Betânia Passos. A constituição dos relatos de experiência como um gênero na formação de professores. *Leitura, [S. l.]*, v. 1, n. 39, p. 111–128, 2019. DOI: 10.28998/2317-9945.2007v1n39p111-128. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/7261>>. Acesso em: 2 jul. 2023.

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade como um novo paradigma. *In: Nascimento, Elisa Larkin (org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 111-128

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. *Educ. Real.*, v. 36, n. 2, Porto Alegre-RS, maio/ago. 2011, p. 485-504. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 16.jun. 2023.

MELLO, Mauricio de. **O encontro da Cultura popular e os meios de comunicação na obra de Solano Trindade** - Os anos em Embu das Artes (1961-1970). Dissertação (mestrado) Universidade de São Paulo. Área de concentração: Interfaces Sociais da Comunicação, São Paulo - 2009. 136 p.

MENEZES, Dalva de Araújo; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSK Joana Paulin. Prática Pedagógica em Escolas de Comunidades Quilombolas: Ações Afirmativas na Perspectiva de educação e diversidade. *Rev. FAEBA*, v. 27, n. 53, Salvador-BA, set./dez. 2018, p. 187-202.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 50 maio-ago. 2012. Disponível em < <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200007> >. Acesso em 13.jun. 2023.

MONTEIRO, Luciane Toledo; CATANANTE, Bartolina Ramalho. Lei de 10.639/2003: as práticas pedagógicas antirracistas na escola estadual Dórias Mendes Trindade no Município de Aquidauana-MS. *In: Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as - XII COPENE* Caderno de Resumos. Democracia, Poder e antirracismo: avanços, retrocessos legais e ações

institucionais. Recife-PE, 11 a 16 de setembro/2022.

MONTEIRO, Michelle Ponpenga Geraim. **O bullying segundo a percepção de estudantes do 5º ano do ensino fundamental**. Dissertação - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Prática de Ensino, 2017. 148f.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro / Pólem, 2019.

MORIN, Edgar. **O método 4 - As Ideias**. Trad. de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre-RS: Sulina, 1998.

MOURA, Clovis. **Dialética Radical do Brasil Negro**. São Paulo: Anita, 1994a.

_____. **O negro**: de bom escravo a mau cidadão? São Paulo: Dandara, 2021.

_____. O racismo como arma ideológica de dominação. **Revista Princípios**, nº 34, São Paulo, ago-out 1994b, pág. 28-38.

_____. **Quilombos**: resistência ao escravismo. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

_____. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MOURA, Gilvania Gomes de. **Educação das relações étnico-raciais na prática docente do ensino médio de uma escola no território campestre de Passira-PE**: um olhar para o enfrentamento do racismo. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru-PE 2021, 222 f.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ**, 05/11/03, p. 1 - 17. Disponível em https://www.geledes.org.br/kabengele-munanga-uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia/?amp=1&gad_source=1&gclid=Cj0KCQjws560BhCuARIsAHMqE0H2cxYCM-lmKIa_ZJnAlaf5uI6HTYAs-sNQ9U0I4fJHmn2ovMR0kCUaApdgEALw_wcB. Acesso em out. 2023.

_____. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2019

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do Negro Brasileiro**: Processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Quilombola e Intelectual**: Possibilidade nos dias da destruição. Brasil: Editora Filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, Valdriano Ferreira do; FARIAS, Isabel Maria de Sabino; RAMOS Evódio Maurício Oliveira. Análise de prosa enredada na pesquisa com os cotidianos: um jeito de ver o currículo e dizer. **Revista Teias** vol.20 no.59 Rio de Janeiro oct./dic 2019 Epub 21-Ene-2020 <https://doi.org/10.12957/teias.2019.44952>. Disponível em < http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198203052019000500160&lng=es&nrm=iso >. Acesso em 12.mai 2023.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro / Pólen, 2020.

NOGUEIRA, Oracy. **O Preconceito de marca: As Relações Raciais em Itapetininga**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1997.

OLIVEIRA, Rafael Tomaz de. **O conceito de princípio entre a otimização e a resposta correta: aproximações sobre o problema da fundamentação e da discricionariedade das decisões judiciais a partir da fenomenologia hermenêutica**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Direitos, São Leopoldo-RS, 2007.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Professoras iniciantes bem-sucedidas: elementos de seu desenvolvimento profissional. *In: Anais 34ª Reunião Anual da ANPED*, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/trabalhos.html>>. Acesso 29/12/2022.

PEREIRA, Maycon David de Souza, ROCHA Flávia Rodrigues Lima da. Educação Antirracista e a Formação de Professores(as) em uma Perspectiva Decolonial. **Rev. Em Favor de Igualdade Racial**. Rio Branco-AC, v. 3 n. 3, p.154-168, ago/dez 2020.

PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir**. A escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública gaúcha (1909-1959). Tese de doutorado. Belo Horizonte-MG: Faculdade de Educação/UFMG, 2000.

PERNAMBUCO. **Lei nº 18.202/2023 de 12 de junho de 2023**. Institui o estatuto da igualdade racial do Estado de Pernambuco e dá outras providências. Disponível em <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=73152&tipo=>>. Acesso em 16 de jun. de 2023.

PIMENTEL, Carolina. Mais de 70% das cidades não cumprem lei do ensino afro brasileiro. **Agência Brasil**, 2023. Disponível em <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/mais-de-70-das-cidades-nao-cumprem-lei-do-ensino-afro-brasileiro/>>. Acesso em 15.abr. 2023.

PINTO, Suely Lima de Assis. A Cultura e as diferentes concepções apreendidas nas determinações históricas. **Revista de Educação**. Curso de Pedagogia, Campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás [Vol I – n.3] [Jan/Jul] [2007].

PRÍNCEPE, Lisandra; ANDRÉ, Marli. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, jan./abr. 2019, p. 60-80. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/princepe-andre.pdf.>> Acesso em: 26 mar. 2019.

RATTS, Alex. **Eu sou Atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo / Instituto Kuanza, 2007.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n.1, 2008, p.77-95. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ep/a/dX7vwLWWpMmmbkBkJxNHczG/?format=pdf&lang=pt>>.

Acesso em 15. Jan. 2023).

REIS, Maria Firmina dos, **Úrsula e outros obras**. 2. ed. Brasília: Edições Câmara, 2019.

ROCHA, Deise Ramos da. Os sentidos políticos atribuídos à função social da escola pelos professores iniciantes na carreira. *In: Anais 39ª Reunião Anual da ANPED*, 2019. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/trabalhos.html>>. Acesso 29/12/2022.

ROCHA, Gisele Antunes. **Construindo o início da docência: uma doutora em educação vai-se tornando professora dos anos iniciais do ensino fundamental/ Dissertação (mestrado)** Universidade de São Carlos, UFSCar, 2005. 249p.

SACRAMENTO, Livia de Tartari; REZENDE, Manuel Morgado. Violências: lembrando alguns conceitos. **Aletheia** [online]. 2006, n.24, pp. 95-104. ISSN 1413-0394.

SAKS, Flavia dos Santos. **Busca Booleana: Teoria e Prática**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à disciplina Pesquisa em Informação II do Curso de Gestão da Informação, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná. Curitiba-PR, 2005.

SANTANA, Camila Lima Santana e; SALES, Káthia Marise Borges. Aula em casa: educação, tencologias digitais e pandemia covid-19. **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 75–92, 2020. DOI: 10.17564/2316 3828.2020v10n1p75-92. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181>. Acesso em: 15 jul.2023.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **Professores(as) Negros(as) e Relações Raciais: Percursos de Formação e Transformação**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte-MG, UFMG, 2003.176f.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ação Afirmativa ou a Utopia Possível: O Perfil dos Professores e dos Pós-Graduandos e a Opinião destes sobre Ações Afirmativas para os Negros Ingressarem nos Cursos de Graduação da UnB**. Relatório Final de Pesquisa. Brasília: ANPED/ 2º Concurso Negro e Educação, mimeo, 2002.

SANTOS, Sales Augusto dos. Políticas Públicas de promoção da Igualdade Racial, Questão Racial, Mercado de Trabalho e Justiça Trabalhista. **Ver. TST**, Brasília, vol. 76, no 3, jul/set 2010.

SATURNO, Rosemeire de Oliveira. SACRAMENTO, Crislaine Batista. Afrocentricidade na Educação: Reflexões Sobre o Currículo da Escola Pública. **III Seminário Nacional de Sociologia - Distopias dos Extremos: Sociologias Necessárias**. 08 a 16 de Outubro de 2020 - Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Sergipe. Disponível em <<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13858/2/AfrocentricidadenaEducacao.pdf> >. Acesso em 07 de jul de 2024.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SIGALLA, Luciana Andréa Afonso, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Análise de prosa: uma forma de investigação em pesquisas qualitativas. **Revista Intersaberes** vol.17 n° 40, p. 14 jan./abr, 2022.

SILVA, Amaro Matias. **Dos Palmares - Extensão, Lutas e Fatos**. Recife-PE: Bagaço, 1988.

_____. **Meus caminhos...: memórias**. Recife-PE: Bagaço, 1992.

_____. Relações etno-culturais Brasil-África. **Jornal A Defesa** 26.09.81. Disponível em <https://drive.google.com/drive/home> Acesso em 15 de mar 2024.

SILVA, Camila Ferreira da. **As marcas da memória hegemônica e vivida na prática docente de professoras negras do território campesino**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 380,f.

SILVA, Claudilene Maria da. **Professoras negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2009.162f.

SILVA, Dayana Maria da. **O projeto político-pedagógico da escola e sua interface com a formação continuada de professores(as) e suas práticas, numa perspectiva antirracista**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2023. 178 f.

SILVA, Eunice Pereira da. **Geperges Audre Lorde e processos emancipatórios: professorase o enfrentamento do racismo em espaços escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. 208f.

SILVA, Fatima Aparecida. A frente Pernambucana e sua continuidade como Centro de Cultura Afro-brasileiro na ótica de um dos seus fundadores. *In: PEREIRA Amauri; SILVA, Joselma da. (Orgs.). Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil*. Belo Horizonte-MG: Nandyala, 2009, p. 164-184.

SILVA, Luciana Santiago da. **A construção identitária de uma professora negra: buscando pistas para construir práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2013. 104f.

SILVA, Marcia Batista da. **A produção dos saberes docentes na contingência pedagógica: necessidades formativas e a indução profissional de professores iniciantes**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023. 165 f.

SILVA, Maria Edjane Pereira da. **Formação Continuada de Professores/as da Multissérie: um olhar para as contribuições da autoria na produção de atividades didáticas**.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2019

SILVA, Mônica Batista da. **Tecendo caminhos indiciários da indução profissional de professores iniciantes na cultura organizacional escolar de uma rede pública municipal de educação no Agreste pernambucano.** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pós-graduação em Educação Contemporânea, 2021. 190 f.

SILVA, Petronília Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnicas raciais no Brasil. *In:* FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte-MG: Mazza, 2011.

SILVA, Raimundo Paulino da. A escola enquanto espaço de construção do conhecimento. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 139, p. 84. 2012. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/download/17810/10052>. Acessado em 10/09/2023.

SOUSA, Paulino José Soares de. História da Educação, **ASPHE/FaE/UFPE**, n. 18, Pelotas- RS, set. 2000, p. 199-205. Disponível em <file:///C:/Users/LAB%2005/Downloads/29135- Texto%20do%20artigo-112708-1-10-20120528.pdf >. Acesso 15.jan.23).

SOUSA, Roberta Dias de. **Pertencimento etnicorracial e práticas pedagógicas antirracistas com crianças pequenas:** narrativas de professoras negras de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2021. 143f.

SOUSA, Rozilene de Moraes. **Professores iniciantes e experientes articulação possíveis para a formação e inserção na docência.** Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis-MT: UFMT, 2015. 115f.

SOUSA, Sandra Novais; ROCHA, Simone Albuquerque da; OLIVEIRA, Marli Amélia Lucas de; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: concepções e revisão de literatura. Dossiê “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-20, e4175116, jan./dez. 2020.

SOUTA, Marivete; JOVINO, Ione da Silva. Letramento Racial e Educação Antirracista nas Aulas de Língua Portuguesa. Doi: 10.5212/. **Uniletras**, v. 41, n. 2, Ponta Grossa-PR, jul/dez. 2019, p. 147-166. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras>>. Acesso em 22.mar.2023.

SOUZA, Sueli de Oliveira; LORENZZON, Márcia Roza; ROCHA, Simone Albuquerque da. Como vaga-lume... O trabalho de acompanhamento do professor experiente ao professor iniciante. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 13, n. 27, p. DOI: 10.17648/educare.v13i27.14070, 2018. DOI: 10.17648/educare.v13i27.14070. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/14070>>. Acesso em: 5 jan. 2023.

TABOSA, Eliana Wanessa Lima. **Formação continuada; Início de carreira; Desenvolvimento Profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pernambuco, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4889/1/arquivo927_1.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissionais**. Petrópolis, Rj: Vozes 2002.

_____. Profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas-SP, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em 19. Jan. 2023.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000.

TARDIF, Maurice; NUNEZ Javier. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de pesquisa**. V. 48, n.1. abr./jun.2018, p. 388-411.

TRINDADE, Solano. **Poemas antológicos de Solano Trindade**. São Paulo: Nova Alexandria, 2011.

TROYNA, Barry; CARRINGTON, Bruce. Education, racism and reform. London: Routledge, 1990.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, São Paulo: maio/ago. 2006. p. 241-260. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200003> >. Acesso em mai. 2023.

YASMIN, Hagata. Combate ao racismo. *In: O racismo não é para ninguém: trabalho do 5º ano sobre consciência negra*, José Piaulino de Melo, Rede Pública de Educação de Bonito, 2023, p. 0 -12.

ZANETTE, Marco Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BENEDITO, Mouzar. **Luiz Gama**: o libertador de escravos e sua mãe libertária. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

BERNARDINO, Francisca Lucia de Jesus; CARVALHO, Icleane Pinho de. Educação para as relações étnico-raciais: uma proposta pedagógica antirracista. *In: Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as - XII COPENE* Caderno de Resumos. Recife-PE, 11 a 16 de Setembro/2022, p. 114-115.

BRASIL. **Lei de nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em <l1nq.com/Tqufd>. Acesso em 12.set.2022.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em jul. 2023.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Brasília-DF Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em 15.jun.2022.

CÂNDIDO, Carlos Henrique. SANTOS, Frei Davi Raimundo dos; BRAGA, Sabrina de Paula; CARVALHO, Volgane Oliveira (Coord.). Expressões racistas : **como evitá-las** Tribunal Superior Eleitoral. – Dados eletrônicos (107 páginas). – Brasília : Tribunal Superior Eleitoral, 2022. Disponível em >https://www.tse.jus.br/++theme++justica_eleitoral/pdfjs/web/viewer.html?file=https://www.tse.jus.br/institucional/catalogo-de-publicacoes/arquivos/expressoes-racistas-por-que-evita-las/@@download/file/TSE-expressoes-racistas-por-que-evita-las.pdf<. Acesso em mai. de 2023.

CARUARU, **Secretária de Educação e Esporte de Caruaru-PE**. Disponível em <<http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/rest/relatorios/perfis/relacao-escola/perfil-relacao-escola-detalhado.xls>>. Acesso em 12.jun. 2023.

CARUARU, **Centro Integrado de Direitos Humanos - Núcleo de Apoio e Fortalecimento em Direitos Humanos – Luis Gama**, Relatório de Trabalho de Campo Mapeamento de Possíveis Comunidades Quilombolas. Disponível em <<https://drive.google.com/drive/folders/1lpYo465Ej6yZnW5jhR9y9H72E0Qvf3j?usp=sharing>>. Acesso em jan 2023).

FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na Sociedade de Classes**. 3. ed. São Paulo: Globo, 2008, vol. I.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Comunidades quilombolas**. 2013. Disponível em: <<https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/certificacao-quilombola>>. Acesso em 12 out. 2023.

FUNDAÇÃO DE PALMARES. **Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQS)** Com Processo de Certificação Em Andamento: aguardando complementação de documentação -

atualizada até 20/05/2016. Disponível em <https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/edital-de-notificacao.pdf> acesso em maio 2024.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo**. Diário de uma Favelada. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

LOPES, Elisângela Aparecida; ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. *In*: DUARTE, Eduardo de Assis (Coord.). **Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XX**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

PAULA, Benjamin Xavier de; GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias; ARAÚJO, Carlos Eduardo Moreira de. Reexistência Intelectual Negra e Ancestral: 18 anos de enfrentamento. **Livro de Resumos (ANAIS) - X Congresso Brasileiro dos(as) Pesquisadores(as) Negros(as)** São Paulo, 2018.

QEDUC. **Censo Escolar 2023 (INEP)**. Bonito - PE disponível em <<https://qedu.org.br/municipio/2602308-bonito>>. Acesso em 01. Dez. 2024.

SANTOS, Larissa Simeão Baptista dos. SANTOS, Sônia Beatriz dos. Práticas Pedagógicas antirracistas em tempos de Covid-19: Experiências de extensão e pesquisa dentro das oficinas promovidas pelo NEAB- UERJ. *In*: **Congresso Brasileiros de Pesquisadores/as Negros/as - XII COPENE** Caderno de Resumos. Recife-PE, 11 a 16 de Setembro/2022.

SIEC, Sistema de Informações da Educação de Caruaru – Aula em Casa. Caruaru-PE: Secretaria de Educação e Esportes, 2020. Disponível em <<https://educacao.caruaru.pe.gov.br/pagina/aula-em-casa>>. Acesso em 05.fev.2023.

SILVA, Amaro Matias. **Pindorama: Geopolítica - História e Administração Nordestina**. Recife: s.n., 2001.

SILVA, Maria Iveni de Lima. **A prática docente em escolas quilombolas no município de Lagoa dos Gatos: uma análise a partir do pensamento decolonial**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Educação Contemporânea, Recife-PE 2020. 253 f.

SILVA, Rafael Bezerra da, ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Entre Senzalas e Quilombos uma vida por liberdade: o conto a escrava de Maria Firmina dos Reis. *In*: **Anais do Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento à Violência Contra à Mulher – Elma Novaes(NUGEN) - I Seminário do NUGEN – VII Semana da Mulher da ASCES UNITA**. Caruaru- PE: 2019.