



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

RUBILENE FERREIRA DE SOUSA

**FORMAÇÃO CONTINUADA ANTIRRACISTA COMO CAMPO DE RESISTÊNCIA:
a lei 10639/03 e as práticas de ensino dos professores do NUPEA - Núcleo de
Pesquisa e Educação Antirracista no Colégio Estadual Maria Isabel de Melo
Góes (CEMIMG) em Catu-Ba**

Salvador

2022

RUBILENE FERREIRA DE SOUSA

**FORMAÇÃO CONTINUADA ANTIRRACISTA COMO CAMPO DE RESISTÊNCIA:
a lei 10639/03 e as práticas de ensino dos professores do NUPEA - Núcleo de
Pesquisa e Educação Antirracista no Colégio Estadual Maria Isabel de Melo
Góes (CEMIMG) em Catu-Ba**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora da Universidade Estadual do Estado da Bahia, como exigência parcial para obtenção do título de pedagoga no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Sob orientação da Professora Dra. Cecília Conceição Moreira Soares.

Salvador

2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

S725f

Sousa, Rubilene Ferreira de

Formação continuada antirracista: a lei 10639/03 e as práticas de ensino dos professores do NUPEA-Núcleo de Pesquisa e Educação Antirracista do Colégio Estadual Isabel de Melo Góes em Catu/Ba / Rubilene Ferreira de Sousa. - Salvador, 2022.

61 fls : il.

Orientador(a): Profª Cecília Conceição Moreira Soares.

Inclui Referências

TCC (Graduação - Pedagogia) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. 2022.

1.Formação continuada de professores. 2.Lei 10639/03. 3.Educação antirracista.

CDD: 371

RUBILENE FERREIRA DE SOUSA

FORMAÇÃO CONTINUADA ANTIRRACISTA: a lei 10639/03 e as práticas de ensino dos professores do NUPEA - Núcleo de Pesquisa e Educação Antirracista no Colégio Estadual Maria Isabel de Melo Góes (CEMIMG) em Catu-Ba

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora da Universidade Estadual do Estado da Bahia, como exigência parcial para obtenção do título de pedagoga no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Sob orientação da Professora Dra. Cecília Conceição Moreira Soares.

Cidade, ___ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cecília Conceição Moreira Soares
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Profa. Dra. Cláudia Pons Cardoso
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof. Mestre Antônio Cosme Lima da Silva
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Dedico este trabalho às 7 mulheres pretas que fazem parte da minha vida e são meus exemplos de luta e resistência: às minhas irmãs Cristina, Denize, Solange, Aline, Lucimara, Marluce e à Dona Luzia, minha Mainha querida! A todas Vocês minha eterna gratidão!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela por me permitir realizar esse trabalho, por renovar minhas forças e fortalecer minha fé, todas as vezes que busquei a ti. Agradeço minha mãe Luzia, por ter me colocado no mundo e cuidar de mim em orações. Agradeço ao meu namorado, companheiro e amigo Ricardo Santos, por estar junto comigo, me apoiando, transmitido confiança e amor, durante a construção desse trabalho. Agradeço aos meus colegas de turma pela parceria e pela motivação em especial ao meu querido colega e amigo Edvaldo Santana, por jamais ter soltado a minha mão e ter sempre me lembrado que sou mais forte do que imagino. Agradeço todos os meus professores pelo cuidado e carinho que tiveram comigo em especial as professora Leny Mara. Agradeço às minhas sobrinhas e sobrinhos que me oferecem doses generosas de amor, me fazendo sentir a pessoa mais importante do mundo. Agradeço ao professor Antonio Cosme Lima da Silva e a professora Cláudia Pons Cardoso pela participação na banca e pelos ensinamentos. Agradeço imensamente a minha Orientadora professora Cecilia Conceição Moreira Soares, pela generosidade, gentileza e confiança demonstrada durante o processo de construção desse trabalho. Obrigada por me fazer acreditar na minha capacidade de aprendizagem e de entrega.

Quando eu morder a palavra, por favor, não me apressem, quero mascar, rasgar entre os dentes, a pele, os ossos, o tutano do verbo, para assim versejar o âmago das coisas. Quando meu olhar se perder no nada, por favor, não me despertem, quero reter, no adentro da íris, a menor sombra, do ínfimo movimento. Quando meus pés abrandarem na marcha, por favor, não me forcem. Caminhar para quê? Deixem-me quedar, deixem-me quieta, na aparente inércia. Nem todo viandante anda estradas, há mundos submersos, que só o silêncio da poesia penetra.

(Conceição Evaristo)

RESUMO

A presente pesquisa tem como o objetivo investigar as contribuições da lei 10639/03 na formação continuada de professora(s) para a adoção de práticas docentes antirracistas. O racismo no Brasil marca as relações entre brancos e negros desde o período do Brasil Colônia. Não basta a existência de uma legislação que obriga o ensino de História da África e da Cultura Afro- brasileira. É necessário que o estado adote políticas públicas para que a lei seja implementada. A formação de professores deve servir de vanguarda na implementação da educação antirracista. A revisão da bibliográfica permitiu analisar a trajetória do movimento negro em prol de uma educação antirracista e a partir dele chegamos à legislação atual. Sendo assim convidamos três professores de um Colégio de ensino médio que desenvolvem um projeto de educação antirracista para participar dessa pesquisa. A pesquisa é de cunho qualitativo e como instrumento foi aplicado um questionário semiestruturado onde a coleta de dados permitiu análise preliminares sobre a importância da formação continuada no que diz respeito a educação.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; Lei 10.639/03; Educação antirracista.

ABSTRACT

This research aims to investigate the contributions of law 10639/03 in the continuing education of teacher(s) for the adoption of anti-racist teaching practices. Racism in Brazil marks the relations between whites and blacks since the period of Colonial Brazil. The existence of legislation that obliges the teaching of African History and Afro-Brazilian Culture is not enough. It is necessary for the state to adopt public policies for the law to be implemented. Teacher training must serve as a vanguard in the implementation of anti-racist education. The bibliographic review allowed us to analyze the trajectory of the black movement in favor of an anti-racist education and from it we arrived at the current legislation. Therefore, we invited three teachers from a high school who develop an anti-racist education project to participate in this research. The research is of a qualitative nature and as an instrument a semi-structured questionnaire was applied where data collection allowed preliminary analysis on the importance of continuing education with regard to education.

Keywords: Continuing Teacher Education; law 10.639/04; anti-racist education

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
FNB	Frente Negra Brasileira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NUPEA	Núcleo de Pesquisa Antirracista
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUNC	Pré-vestibular Para Negros e Carentes
SECAD	Secretaria da Educação Continuada Alfabetização Diversidade
TEM	Teatro Experimental do Negro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	19
2.1 Educação antirracista na prática.....	21
2.2 Proposta da educação continuada	22
CAPÍTULO 3 A TRAJETÓRIA DE LUTA DO MOVIMENTO NEGRO PELA INCLUSÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NA EDUCAÇÃO	27
3.1 Movimento Negro e Educação.....	28
3.2 Políticas afirmativas	31
3.3 Papel das Diretrizes para a implementação da Lei 10639.....	35
CAPÍTULO 4 TRAJETORIAS E DESAFIOS DA PESQUISA-CAMINHOS TRILHADOS	37
4.1 Participantes da pesquisa.....	38
4.2 NUPEA – Núcleo de Pesquisa Antirracista- A escola enquanto espaço de (ré) existência	39
4.3 Perfil dos entrevistados.....	40
CAPÍTULO 5 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO NUPEA- NÚCLEO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	43
5.1 Análise das entrevistas	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERENCIAS	50
ANEXOS	53

1 INTRODUÇÃO

Agosto de 2017, ao cruzar os portões da Universidade do Estado da Bahia como aluna do curso de pedagogia eu sabia que teria um grande desafio pela frente, estando com 40 anos de idade e 18 anos após ter concluído o ensino médio. Fiz aquela caminhada até o Departamento de Educação e entrei na sala de aula, cheia de alegria, esperança e expectativas. A disciplina era Prática de Leitura e Produção de Texto e uma das propostas da professora Andréa Betânia Silva para o semestre, era que produzíssemos um memorial de leitura e escrita individual, onde faríamos os registros das nossas memórias ao longo da nossa trajetória escolar até chegarmos à universidade.

Minha primeira referência de leitura é minha mãe, que costumo chamar carinhosamente de “Mainha”. Me recordo de quando era criança, quando nas noites de lua cheia ela sentava do lado de fora da nossa casa de barro batido e contava para mim e meus irmãos, histórias que havia sido contada a ela, pela minha avó Laura e recitava cordéis do livro que ganhara do meu avô Acelino. Meus pais eram lavradores e trabalhavam na plantação de mandioca, ambos tiveram pouco estudo, Mainha chegou a frequentar a escola até a segunda série e Painho aprendeu apenas a assinar o nome e a ler com muita dificuldade. Naquela época só me recordo de haver lá em casa aquele livrinho de cordel e uma bíblia ilustrada que ela também costumava ler.

Iniciei minha trajetória escolar aos 8 anos de idade na escola Jarbas Passarinho, na zona rural do município de Catu-Ba. Eu estava matriculada no turno da tarde, porém, no primeiro dia de aula me recordo de na saída ter sido hostilizada por uma colega de turma, por razões aparentemente banais, e só muito tempo mais tarde, pude fazer uma análise do ponto de vista das relações raciais que também perpassava as relações no mundo das crianças. A escola era um pouco distante e geralmente íamos juntas com outras crianças até o estabelecimento. Apesar do destrato, era obrigada a fazer o percurso junto com a aquela menina de cor clara, cabelo lisos, filha de uma vizinha que morava numa fazenda próximo a minha casa. Aquela situação não era mera briga entre crianças, foi reflexo da educação equivocada por ela recebido, erámos diferentes!

Ao ficar sabendo o que havia acontecido, Mainha foi até a escola e pediu para a professora me trocar de horário. A professora concordou em me transferir para o horário da manhã. A escola tinha apenas uma sala de aula e nos dois turnos as turmas eram multisseriadas, mudar de turno também significou ingressar num grupo mais avançado. Acabei por ficar numa turma de terceira e quarta série, onde eu me sentia perdida na sala de aula, sem tarefa, ouvido sem participar das aulas, nada parecia fazer muito sentido aquele ano na escola e penso que a professora não tenha conseguido me incluir naquela turma e me manteve apenas para atender um pedido de Mainha.

No ano seguinte fui estudar com outra professora, havia passado milagrosamente para a segunda série e estava me sentindo feliz porque todas as meninas eram da minha idade. Porém, a alegria acabou quando professora nos mostrou uma tábua de madeira, que chamou de palmatória e informou que usaria quando fosse tomar a lição para quem não soubesse a resposta correta. Naquele momento quase tive certeza que seria a primeira a experimentar a tal palmatória, em virtude da experiência no ano anterior, sem a devida atenção da professora. Passei as semanas seguintes empenhada em aprender a ler, enquanto me escondia no fundo da sala, atrás das colegas e observava a professora aplicando o castigo em outros alunos.

Me utilizei de uma bíblia que havia lá em casa como recurso para o exercício da leitura. Foi, dessa forma, que melhorei a prática de soletrar nomes, fazer associações e compor palavras aprendendo a ler o suficiente para me livrar do castigo praticado pela professora.

Para além das lembranças de leitura, também vieram à tona outras vivências naquela mesma escola, a exemplo, de uma briga envolvendo uma menina, que frequentemente era alvo de xingamento por parte das outras colegas. Nós éramos muito próximas e íamos juntas para a escola, por ser muito calada ela quase não conversava com as outras meninas, que de forma recorrente lhe chamam de macaca. Embora ela nunca tivesse esboçado nenhuma reação, um certo dia diante daquelas ofensas ela reagiu partindo para cima da tal menina dando-lhe uns tapas. Confesso que naquele momento eu gostei da forma como ela reagiu, porque na maioria das vezes eu também era o alvo das mesmas ofensas e a gente nem contava mais para a professora, pois ela sempre nos ignorava. A partir daquele dia

pudemos ter um pouco de paz, pois, várias meninas viviam nos perseguindo sem motivo algum e acredito que ficaram com medo da minha colega.

Importante destacar o contexto daquela escola, que estava localizada numa comunidade rural, com apenas uma sala de aula e um pátio onde os alunos brincavam no recreio. A turma era constituída de alunos e alunas filhas de produtores donos das propriedades local e de trabalhadores rurais diaristas, como meus pais. Os alunos eram em sua maioria crianças brancas, não porque na comunidade tivesse mais brancos, mas porque muitas crianças negras não frequentavam a escola e os que frequentavam muitas vezes eram obrigados a abandonar para trabalhar na roça a exemplo das minhas irmãs e irmãos mais velhos.

A possibilidade de continuar os estudos numa escola mais avançada, só era possível para quem tivesse meios de transporte próprios ou algum parente que residisse na cidade, devido a distância, pois não havia transporte escolar disponível. Além da falta de condições financeiras para comprar material escolar e o uniforme exigidos naquela época. Todos esses fatores dificultavam o nosso acesso e permanência na escola.

Outro fato que considero marcante na minha vida e que gerou mudança na minha rotina de criança, foi Mainha ter passado a alisar meu cabelo, depois de receber alguns bilhetes da professora pedindo que ela "arrumasse" melhor. Eu adorava tomar banho num riacho que corria no fundo do quintal e durante a semana Mainha passou a não permitir para não molhar o cabelo. Aquele ferro quente usado para manter meu cabelo crespo arrumado segundo os padrões da professora, muitas vezes queimava meu couro cabeludo, minha testa ou as minhas orelhas. Isso me fazia sentir raiva de não ter nascido com os cabelos lisos igual ao de outras meninas e ter que passar por o que eu considerava como um castigo.

Quando concluir o ensino primário, como era chamado naquele período, Painho, como chamava meu pai, não permitiu que eu fosse estudar no colégio na cidade, dizia que não seria seguro, por eu ser menina e nem necessário pois já havia aprendido a ler e escrever. Considerava o fato de a escola ser na cidade e todo o percurso que eu teria que fazer para chegar lá, como algo perigosa para uma menina. Ele dizia e que eu precisava ajudar Mainha a cuidar dos meus irmãos menores. Eu era a filha do meio e já haviam nascido nessa época minhas três irmãs

e três irmãos mais novos e eu ajudava Mainha com os afazeres de casa. Entendo hoje que no contexto em que meu pai vivia manter as filhas na escola estava distante da sua realidade, seus conceitos de educação para as mulheres eram limitados ao aprendizado da leitura e da escrita e principalmente dos afazeres domésticos. Então ele acreditasse que estava fazendo a coisa certa. Mas, o fato é que eu nunca me conformei com aquela decisão.

Contudo, nunca abandonei a leitura e a escrita, quando sobrava um tempo livre eu escrevia poemas num caderno de capa vermelha que ganhei de presente de uma das minhas irmãs, que nos levava livros usados e revistas em quadrinho que ganhava na casa onde trabalhava como babá em Salvador. Eu lia e relia aqueles livros e revistas, quando não estava na roça ou na casa de farinha onde produzíamos farinha de mandioca para nosso sustento. E sempre que surgia uma oportunidade ou nos dias de domingo, estava eu, lendo algum romance policial escondido de Mainha, porque ela dizia que aquele tipo de leitura não era adequado para minha idade.

O primeiro livro que li e também o que mais gostei foi Meu Pé de Laranja Lima, eu li várias vezes e de algum modo me identificava com o personagem Zezé em vários aspectos, porque assim como ele eu não me conformava com a minha realidade e vivia num mundo só meu. Também como ele, eu havia aprendido a lê quase sozinha e cuidava dos meus irmãos mais novos.

No período da minha adolescência nos anos 1990, não tínhamos luz elétrica lá em casa e o consumo de querosene tinha que ser controlado para que não faltasse e ficássemos no escuro, eu colocava o candeeiro, que usávamos para iluminar a casa, bem junto da parede para que Painho não percebesse que eu estava lendo até tarde da noite e reclamasse comigo. Por causa disso a parede do quarto tinha a marca do borrão.

A leitura fazia com que eu me sentisse viva, capaz e com esperança em voltar a estudar e a minha escrita era como eu expressava toda a insatisfação em permanecer parada no tempo, como eu me sentia que estava. Então quando eu escrevia no meu caderno de capa vermelha eu também relatava minha revolta, meu inconformismo com aquela realidade que eu não aceitava.

Após ter contato com a obra de Conceição Evaristo e seu conceito de escrevivência, que segundo a referida escritora, consiste na escrita de mulheres

negras a partir das suas experiências de vida. A minha necessidade de escrever sempre foi uma forma de resistência e um único recurso que dispunha para isso. É exatamente dessa forma que Evaristo potencializa essa escrita:

[...] Eu não tinha nenhum domínio sobre o mundo, muito menos sobre o mundo material. Por não ter nada, a escrita me surge como necessidade de ter alguma coisa, algum bem. E surge da minha experiência pessoal. Surge na investigação do entorno, sem ter resposta alguma. Da investigação de vidas muito próximas à minha. Escrivência nunca foi uma mera ação contemplativa, mas um profundo incômodo com o estado das coisas. É uma escrita que tem, sim, a observação e a absorção da vida, da existência [EVARISTO, 2020, p.34, grifo meu].

Nessa perspectiva que me que me utilizo dessa narrativa nesse trabalho, como uma forma de refletir a trajetória de uma mulher negra na educação, por ter sido a primeira pessoa da minha família a concluir o ensino médio aos 22 anos. Reconhecendo a importância de Mainha, também uma mulher negra, nessa minha conquista. Primeiro por ter sido ela a construir um elo entre o meu mundo com o mundo da leitura, despertando minha imaginação; segundo por ter curado seus 14 filhos tantas e tantas vezes com ervas e rezas, através de conhecimentos transmitidos através da oralidade, único recursos que tínhamos acesso naquele período e que ainda hoje continua sendo tão preciosos para nossa família; terceiro, por ter me ajudado a quebrar barreiras que me permitiu voar mais alto, ler mais livros, escrever em outros cadernos e sonhar outros sonhos.

É também sobre as minhas vivências com outras mulheres pretas e a influências delas na minha vida. Sobre minha mãe, uma mulher que passou a vida trabalhando na roça, enquanto recitava cordéis para os filhos; sobre minhas irmãs, que tiveram de sair de casa ainda adolescente para trabalhar em casa de família e se afastaram da escola; sobre aquela colega dos anos iniciais, que não era aceita pelas colegas. Essas mulheres que fazem parte da minha construção identitária e que também tiveram suas trajetórias de vida atravessadas pelo racismo e pela “herança escravocrata” esse termo que Nascimento usa para se definir a condição subalterna da mulher negra, naturalizada na nossa sociedade.

A mulher negra, elemento no qual se cristaliza mais as estruturas de dominação, como negra e como mulher, se veem, deste modo, ocupando os espaços e os papéis que lhe foram atribuídos desde a escravidão. A “herança escravocrata” sofre uma continuidade no que diz respeito à mulher negra. Seu papel como trabalhadora, a grosso modo, não muda muito. As

sobrevivências patriarcais na sociedade brasileira fazem com que ela seja recrutada e assume empregos domésticos, em menor grau nas indústrias de transformação, nas áreas urbanas e que permaneça como trabalhadora nas rurais. Podemos acrescentar, no entanto, ao que expusemos acima que estas sobrevivências ou resíduos do escravagismo, se superpõem os mecanismos atuais de manutenção de privilégios por parte do grupo dominante. Mecanismos que são essencialmente ideológicos e que ao se debruçarem sobre as condições objetivas da sociedade tem efeitos discriminatórios. Se a mulher negra hoje permanece ocupando empregos similares aos que ocupavam na sociedade colonial, é tanto devido ao fato de ser uma mulher de raça negra, como por terem sido escravos seus antepassados, (NASCIMENTO, 2018 [1975], p. 82

O fato de ter sido a primeira mulher da minha família a acessar o espaço da universidade, invertendo a lógica que vinha sendo mantida até então, de mulheres de outras gerações familiar terem sido predestinadas ao trabalho doméstico e braçal, a começar pela minha bisavó, que nasceu no período do ventre livre, filha de uma mulher escravizada. No entanto considero importante pontuar que essas mulheres a quem me refiro embora não tenha tido oportunidades, reconheço hoje que cada uma a seu modo criou diversas estratégias de resistências não se mantendo passivas.

O interesse em me aprofundar na temática racial, tornou-se mais pungente em 2019, já no quarto semestre do curso de pedagogia, quando recebi a visita da minha sobrinha Vitoria, uma menina negra de 10 anos, estudante do quarto ano de uma escola do interior do Rio de Janeiro que passava as férias escolares na Bahia. Durante uma conversa, lhe perguntei sobre sua escola e ela com os olhos tristes, me relatou que seus colegas frequentemente lhe chamavam de **macaca** e faziam piadas com seu cabelo, comparando a bucha de bombril. Uma alusão ao cabelo étnico.

Contou-me também sobre uma certa menina branca, ter lhe atirado uma folha de papel amassada, dizendo que estava jogando no lixo. Afirmou que gostaria de nunca mais ter que ir à aquela escola, pois a professora não lhe dava atenção e sempre falava que não tinha visto nada acontecendo e pedia para ela parar de fazer queixas. Aquele relato me incomodou profundamente, me fazendo questionar o papel da escola na manutenção de práticas racistas.

Vale ressaltar que as professoras que ensinavam na escola da minha infância eram brancas, assim como a professora da minha sobrinha também era, conforme ela afirmou durante a nossa conversa. Além disso, nos dois casos nenhuma delas

tomaram conhecimento dos conflitos ocorridos. O que me levou a refletir sobre a formação dessas professoras, considerando a diferença de contexto das narrativas. Aquele relato me fez sentir como se estivesse revivendo minha própria história, também já havia sentindo vontade de não voltar a escola, havia me sentido feia, deslocada, invisível, sozinha e com medo muitas vezes na escola da minha infância e no decorrer do meu percurso escolar.

Compreendo hoje experiência do racismo na escola como uma iniciação no processo de resistência que irá nos acompanhar ao longo de toda nossa jornada. É semelhante a um ritual que como qualquer outro exige vestimentas específicas, que nesse caso é a nossa própria pele. É no espaço da escola que aprendemos que vestimos o diferente, o rejeitado, o traje que parece não se adequar a aquele espaço e conseqüentemente a outros que tentaremos acessar a partir dali. É nesse espaço que tentam lavar nossas cabeças, apagar a chama do nosso passado e nos ensinam a não nos amar, nem amar os nossos.

O racismo no Brasil é estrutural e sendo a escola uma instituição do Estado é, portanto, um dos principais alicerces do racismo e por isso não deve se manter omissa às questões raciais. Vale ressaltar que as professoras mencionadas nos relatos, tiveram diferentes formações em diferentes contextos históricos. A professora da escola da minha infância, num período anterior a lei e a professora da escola da minha sobrinha de um período ressentido, porém a falta de posicionamento diante dos conflitos raciais foi semelhante. O que nos leva supor que após quase 20 anos de implantação da lei 10.639/03, que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996) institui a obrigatoriedade – no Ensino Fundamental e Médio, público e particular – do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, professoras e professores ainda estão alheios aos conflitos raciais existentes na escola, como um possível reflexo da sua formação.

A proposta de investigação deste projeto é problematizar e refletir: Como a lei 10.639/03 tem contribuído na formação continuada de professores/as para a educação antirracista. Nesse sentido iremos pesquisar a implementação do NUPEA - Núcleo de Pesquisa e Educação Antirracista no Colégio Estadual Maria Isabel de Melo Góes (CEMING) em Catu-Ba, buscando analisar quem são os esses professores que irão atuar com referências na lei 10639/03; investigar como tem sido a formação continuada para Educação Antirracista desses professores; analisar

como esses professores tem construído suas as práticas de ensino; refletir os desafios da formação continuada dessas(es) professoras(es).

A escolha do tema para a pesquisa foi motivada pela compreensão da sua relevância para a minha formação docente, da necessidade de buscar um aprofundamento no estudo sobre a formação de professores antirracistas e por acreditar que no futuro poderei colaborar, para que meninas negras construam outras lembranças de suas vivências na escola e de suas(os) professoras(os). Esse pensamento foi se consolidando ao longo da minha trajetória acadêmica. A disciplina História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ministrada pela professora Delcele Mascarenhas no terceiro semestre, me apresentou através da leitura de texto em especial do livro O Menino Fula (BÂ, AMADOU HAMPÂTÉ) a história de uma África que não estava nos livros que eu lia na escola, mas sim a história de um continente rico e diverso. O conteúdo apresentado me permitiu uma releitura da história reconhecendo e valorizando minhas origens.

A disciplina Educação e Relações Étnico Raciais e todas as discussões provocadas pelo professor Antônio Cosme Lima da Silva, sobre as temáticas raciais apresentadas ao longo do semestre, me fizeram refletir como o racismo se estruturou na sociedade brasileira e seus efeitos sobre a população negra. Nesse contexto também refletimos o papel fundamental do Movimento Negro na luta pela inclusão da população negra no sistema educacional brasileiro. Reflexões que me fizeram abraçar definitivamente a temática dessa pesquisa.

Diante do exposto considero a pesquisa relevante, pois, busca refletir sobre esse importante mecanismo de combate ao racismo estrutural que é a lei 10.639, bem como analisar os seus impactos na formação dos professores, contribuído para ampliar um debate tão importante na.

Também Considero essa pesquisa importante no espaço acadêmico, seja como geradora de outras reflexões acerca da necessidade de analisar como a formação continuada de professores(as) tem sido realizada a partir da lei 10.639/03. Seja como linha de investigação que tem como objetivo sensibilizar professores(as) sobre a importância da educação antirracista na comunidade escolar e na sociedade como uma ferramenta de combate às desigualdades. Seja também, pela contribuição que a pesquisa trará ao meu processo formativo enquanto sujeito pertencente a camada social e étnico-racial atingida diretamente pelos efeitos do racismo.

O trabalho será apresentado em cinco capítulos: **Introdução**, onde evidenciamos o encontro com o tema e narrativa do meu percurso escolar até a universidade; objetivo da pesquisa, justificativa e descrição dos capítulos seguintes.

O segundo capítulo, cujo título é **Formação de Professores desafios para construção de uma Educação Antirracista**, tem como objetivo refletir a formação continuada de professores para a educação antirracista apresentando conceitos que perpassam esse modelo de educação e que dará sentido ao tema pesquisado.

No terceiro capítulo, intitulado **A trajetória de luta do movimento negro pela inclusão da população negra na legislação educacional brasileira**. O objetivo desse capítulo é analisar a legislação educacional brasileira, a partir de um breve estudo do percurso histórico do Movimento Negro na luta pela implantação de uma educação que incluísse o ensino das culturas africanas e afro-brasileira nas escolas, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Apresenta-se também conceitos de raça, racismo, práticas de ensino e currículo.

No quarto capítulo, **Trajetórias e desafios para pesquisa: caminhos trilhados**, serão apresentados os percursos metodológicos da pesquisa, lócus da pesquisa, perfil dos entrevistados e o projeto NUPEA- Núcleo de pesquisa Antirracista do Colégio Maria Izabel de Melo Góes (CEMIMG) situado na cidade de Catu-BA.

E no quinto e último capítulo com o título, **Formação continuada dos professores do NUPEA - Núcleo de Pesquisa e Educação Antirracista**. realizaremos as análises das entrevistas, evidenciando a importância da implementação da lei 10639/03. considerando a implementação do projeto NUPEA no Colégio Estadual Izabel de Melo Góes.

Nas Conclusões Finais, como a temos a pretensão de continuar investigando, a pesquisa não está concluída, porém, o material apresentado permitiu considerações preliminares em resposta às questões suscitadas pela pesquisa.



Figura 1: foto do muro lateral do CEMIMG
Fonte: autoria própria

CAPITULO 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DESAFIO PARA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.

Esse Capítulo tem como objetivo refletir a formação continuada de professores para a educação antirracista, apresentando conceitos que perpassam esse modelo de educação e que dará sentido ao tema pesquisado. Daremos início a nossa reflexão fazendo a seguinte indagação: quais os desafios serem superados por professoras(es) para a implementação da lei 10.639/03?

Daremos suporte teórico para a pesquisa, apresentando o conceito de raça, que do ponto de vista biológico não existe, todos os seres humanos são pertencentes a raça humana, conforme afirma Guimarães:

“Raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário de um conceito que denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos.” (GUIMARÃES, 1999, p. 11)

Por sua vez, Munanga (2004) afirma que que o conceito de raça que empregamos hoje esconde uma relação de poder e de dominação, o autor acrescenta que a raça sempre apresentada como categoria biológica é na verdade uma categoria etnosemântica. O que significa que o racismo se dá nas interpretações que se dá as diferencia anatômicas. O autor também destaca que a ciência serviu de pano de fundo para que ideias racistas se fortalecessem e o racismo se estruturasse na sociedade no final do século XX.

Corroborando as ideias apresentadas, Santana (2005) afirma que o racismo não surge de uma hora para outra. Ele é fruto de um longo processo de amadurecimento, objetivando usar a mão de obra escrava, através da exploração dos povos colonizados. Exploração que gerava riqueza e poder, para o branco colonizador. Nesse sentido, o sistema escravocrata que imperou no Brasil por mais de três séculos, foi basilar para hierarquização as relações raciais naquela e até então, além das diversas teorias que atrelado à ciência tentaram justificar os lugares sociais e exploração e violência contra corpos negros.

O racismo parte da discriminação contra indivíduos por conta da sua raça ou etnia, considerados como inferiores e que é revelado por meio de crenças que direta ou indiretamente geram segregações e preconceitos raciais. Importante ressaltar que a institucionalização do racismo teve respaldo no chamado "*mito da democracia racial*", que ganhou força com a publicação da obra de Gilberto Freyre "Casa Grande e Senzala" publicada em 1933. Na qual ele defendia que as relações raciais existentes entre brancos e negros eram amistosas e a miscigenação resultantes dessas relações aconteciam de forma natural. A teoria que no Brasil não existia conflitos raciais foi internalizado no imaginário coletivo e serviram para escamotear o racismo presente na sociedade brasileira. TELES (2012) no livro "O Significado da Raça na Sociedade Brasileira" faz uma abordagem sobre o pensamento construção do mito da democracia racial:

Argumentava que o Brasil era único o dentre as sociedades ocidentais por sua fusão serena dos povos e culturas europeias, indígenas e africanas. Assim, ele sustentava que a sociedade brasileira estava livre do racismo que afligia o resto do mundo. A noção de que o sistema escravagista e as relações raciais tinham sido mais benignos no Brasil do que nos Estados Unidos já era aceita, entretanto, Freyre transformou tal contraste num aspecto central do nacionalismo brasileiro, conferindo-lhe um status científico, literário e cultural que duraria pelo menos até a década de 1980. (TELES,2012, p. 27)

Por sua vez Munanga (2004) observa que o mito da democracia teve uma relação direta com a ausência de uma política de educação brasileira que contemplasse a diversidade, a negação do racismo de forma sistêmica dificultava o debate.

Com o advento da lei 10.630/03 o Estado passa a reconhecer a existência do racismo e se compromete em combatê-lo por meio de políticas públicas, no entanto

o grande desafio tem sido garantir que essas políticas sejam implementadas de forma efetiva. No seu texto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira defende que a partir do reconhecimento da existência do racismo, sejam adotadas atitudes e mudanças de paradigmas com o objetivo de desconstruir o mito da democracia racial.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana 12 que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (BRASIL,2004, p.11).

Embora a lei determine o ensino da Cultura Afro brasileira e História da África, ela não aponta diretamente para uma educação antirracista, definida como uma educação que está orientada para a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL 2004, p. 15). No entanto não basta a lei está presente nos projetos políticos pedagógicos de forma figurativas sem que seja implementada nas práticas docentes.

2.1 Educação antirracista na prática

A educação antirracista tem como seu principal alicerce a formação docente, em todo seu percurso, inicial e continuada. Uma formação que amplie seus olhares para outras narrativas históricas e promova novos saberes, a partir da valorização da diversidade étnico-racial e da garantia de direitos. No seu artigo Educação

Antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor, Cavalleiro reúne as 8 características de uma educação antirracista aqui apresentadas:

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

Nesse sentido a formação de professores na perspectiva antirracista deve levar em consideração essas características, partindo do reconhecimento da existência do racismo historicamente estruturado na nossa sociedade, buscando compreender suas origens e seus efeitos. Esses primeiros passos tem sido o mais difícil porque exige uma quebra de paradigma sendo esse o primeiro grande desafio a ser enfrentado conforme defende Gomes:

Aprender essa diversidade, compreender e enfrentá-la parecem ser um receio da pedagogia e da educação escolar. Por quê? Porque nós, professores, ainda somos formados, como profissionais, para lidar com a uniformidade e homogeneidade. Essa pedagogia da homogeneidade esconde-se atrás do discurso da igualdade, o que sempre encontrou grande aceitação entre os docentes, de todos os segmentos: progressistas, conservadores, de diferentes crenças e posições ideológicas. (Gomes, 2006, p. 29)

Os cursos de formação de professores precisam dar a devida atenção as demandas referentes a diversidade existentes num país com dimensões continentais, com um multiculturalismo e por consequência um multiletramento.

2.2 Proposta da educação continuada

Importante compreender em que consiste a educação continuada como um conceito de aprendizagem, conforme definida por Gatti, da seguinte forma: "tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o

aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação." (GATTI, 2008, p. 1358). Com base nesse conceito podemos entender que todas as atividades de ensino e aprendizagem que venham a acontecer após a formação inicial e que tenham como objetivo atualizar o professor, pode ser classificada como educação continuada.

Libâneo por sua vez, destaca a diferença entre a formação inicial e a formação continuada embora considere que haja uma articulação entres as duas.

Por um lado, a formação inicial estaria estreitamente vinculada aos contextos de trabalho, possibilitando pensar as disciplinas com base no que pede a prática; cai por terra aquela ideia de que o estágio é aplicação da teoria. Por outro, a formação continuada, a par de ser feita na escola a partir dos saberes e experiências dos professores adquiridos na situação de trabalho, articula-se com a formação inicial, indo os professores à universidade para uma reflexão mais apurada sobre a prática. (LIBÂNEO, 1999, p. 268)

Portanto a Educação Continuada se dá a partir da convivência do/a professor/a com a realidade da escola no seu espaço de atuação, através de suas interações sociais no ambiente escolar, na convivência com as diferenças e na busca por novas epistemologias que possibilitem desenvolver um novo olhar para a diversidade racial e para as questões que surgem em sala e aula.

A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido o espaço pertinente da formação continua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. Por isso é importante ultrapassar a "lógica dos catálogos" (ofertas diversificadas de cursos e ações de formação a frequentar por professores) e construir dispositivos de paternariado entre todos os actores implicados nos processos de formação contínua (NÓVOA, 2002, p. 38).

Conforme o autor, esse processo de formação de professoras(es) deve acontecer com a coparticipação dos diferentes níveis institucionais de ensino e não apenas por iniciativa dos professores, devendo haver o compartilhamento de responsabilidades.

No âmbito da formação para a educação antirracista, isso implica no investimento de recursos, reformulação dos currículos e o envolvimento das instancias sociais, que tenha como objetivo construção de uma pedagogia de

combate ao racismo conforme orientações das diretrizes. Um grande desafio é que a formação, seja contextualizada com base em princípios que visem a desconstrução de estereótipos e que valorize a diversidade cultural, nesse sentido as DCN orientam para que se invista numa sólida formação docente:

[...] a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p. 17)

Outro desafio é a descolonização dos currículos de formação, o que implica na construção de um modelo de currículo com uma maior representatividade, estruturado na perspectiva da formação para a educação africana, indígena, quilombola, da diversidade cultural e étnica em detrimento ao currículo eurocentrado que deliberadamente tende a favorecer apenas uma cultura aqui sinalizada por Gomes:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (GOMES,2012, p.112)

Trata-se, portanto, de incluir a diversidade cultural e suas etnias, dando a mesma importância a outras culturas, desconstruir o conceito de raças e com isso desfazer a ideia de supremacia racial historicamente construída e mantida pelo currículo, as Diretrizes Curriculares Nacionais ressalta que a proposta não diz respeito a mudança do currículo, mas, sobre a formulação de um currículo ampliado:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para

aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004, p.17)

Além da inclusão de novos conteúdos é importante também estabelecer interações dialógicas com Movimento Negro, considerados pelas(os) estudiosas(os) da educação antirracista com uma importante estratégia de formação. A educação informal no contexto do Movimento Negro, das representatividades das matrizes africanas, dos povos indígenas, as culturas ribeirinhas são saberes necessários e importantes para a formação de professores.

Importante lembrar que o currículo é a base das práticas pedagógicas e acima de qualquer coisa precisa ser considerado seu caráter político ideológico, segundo Crosuê; Soares (2019):

. A reformulação do currículo escolar e a obrigatoriedade de novas disciplinas, exige a compreensão do conceito de prática educativa como uma ação social dotada de sentidos que ajudam a operacionalizar uma prática educativa cujos conhecimentos produzidos nas experiências individuais e em grupo possam transpor os muros da escola, possibilitando uma formação onde a diversidade cultural seja observada (CRUSOÉ; SOARES 2019, p.273)

Outro ponto importante na formação antirracista a ser analisado, diz respeito a construção da identidade profissional docente. essa identidade é atravessa pela subjetividade conforme aponta Nóvoa:

Os professores confrontam-se, com a necessidade de reconstruir a identidade profissional, a partir de uma interrogação sobre os saberes de que são portadores e sobre a definição autônoma de normas e de valores. A formação contínua pode desempenhar um papel decisivo nesse processo de produção de uma nova profissionalidade docente (NÓVOA, 2002, p. 51)

A formação continuada antirracista exige um processo de reconhecimento identitário das professoras e de reflexão sobre suas práticas docentes. Gomes (2005) questiona sobre o olhar da escola para essas questões:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e

responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2005, p.43)

Nesse sentido a construção identitária durante o processo de formação de professores e professoras possibilitará que seja dada uma maior importância para a temática racial como política afirmativas contemplada pela legislação educacional e acima de tudo entendida por professoras/es como um direito adquirido, conforme apresentaremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3 - A TRAJETÓRIA DE LUTA DO MOVIMENTO NEGRO PELA INCLUSÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA.

O objetivo desse capítulo é analisar a legislação educacional brasileira, a partir de um breve estudo do percurso histórico do Movimento Negro na luta pela implantação de uma educação que incluísse o ensino das culturas africanas e afro-brasileira nas escolas, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e importância na implementação da educação antirracista.

Afim de propormos uma análise do arcabouço jurídico que incluiu o negro na educação brasileira, iremos fazer um breve percurso histórico que evidencia a existência e de uma política de exclusão, legitimada pelo Estado brasileiro através de decretos e ações discriminatórias. Evidenciando as estratégias que foram montadas no sentido de impedir o acesso e a permanência da população negra população aos bancos escolares.

A exemplo da lei nº1 de 1837, da instrução primária, que estabelecia que nas escolas públicas não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade do professor (BRASIL 2004, P. 7). Seguido do decreto nº 1.331 de 1854 que proibiam os escravos de serem admitidos nas escolas públicas, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores e ainda. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno.

Não bastece toda um aparato legal que mantinha o povo negro longe dos bancos escolares, surge no início do século XX, o racismo científico, tendo fortes desdobramentos na sociedade brasileira. Baseado nas teorias eugenistas propagadas por estudiosos brasileiros, defensores de estudos com base nas pseudociências, que defendia os conceitos de inferioridade intelectual dos negros em relação aos brancos. Essas ideias defendidas por estudiosos como Nina Rodrigues, foram responsáveis pela implantação da política de branqueamento da população brasileira conforme Telles:

Com base em sua interpretação de eugenia e sua sensibilidade às teorias de degeneração racial e tropical, os acadêmicos brasileiros propuseram a solução do “branqueamento”, através da mescla de brancos e não brancos²¹. A partir da taxa mais alta de fecundidade entre os brancos e da crença de que os genes brancos eram dominantes, estes eugenistas concluíram que a mistura de raças eliminaria a população negra e conduziria, gradualmente, a uma população brasileira completamente branca. (TELLES, 2004, p.23)

A política de branqueamento promoveu e subsidiou o projeto político de política de imigração que substituiu a mão de obra escrava pela força de trabalho remunerado do emigrante europeu. Importante ressaltar que os negros e negras nesse período pós abolição, não receberam qualquer amparo do Estado, que a despeito de manter a ordem, criou leis que tinha como objetivo controlar e punir essa população que se encontrava marginalizada.

3.1 Movimento Negro e Educação

O Movimento Negro luta por demandas socioeducacional desde a abolição do sistema de escravidão que durou mais de 300 anos. Nesse contexto Santos (1994) define Movimento Negro da seguinte forma:

(...) todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros (...). Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como “clubes de negros”], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos “centros de pesquisa”] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e ‘folclóricos’ – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro. (SANTOS 1994, p.158)

O autor considera a cor da pele como o elemento que define essa categoria, independente do período de atuação, da natureza ou forma de articulações e do caráter das reivindicações. Gomes (2017), no entanto, resalta que o Movimento Negro é definido pela luta contra o racismo e pela valorização da cultura negra no Brasil. Reconhecendo a existência de conflitos raciais na sociedade brasileira e considerando a complexidade dos vínculos históricos construídos entre os negros

brasileiro o continente africano e a diáspora, com a adoção de uma postura política:

Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negra no Brasil, de rompimento com as barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, a ancestralidade africana e o continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. Portanto, não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como movimento negro. É preciso que nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo. (GOMES, 2017, p. 23- 24)

Nessa perspectiva a FNB-Frente Negra Brasileira, fundada na metade do século 1931-1937, considerada a maior agremiação criada com o objetivo de inserir o negro na política e em todos os demais setores da sociedade, promoveu várias ações voltadas para a educação da população negra, com a fundação de escolas de ensino primário, manutenção de cursos de alfabetização e de formação profissional para adultos, conforme destaca Oliveira:

A entidade desenvolveu um considerável nível de organização, mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, assim como publicar um jornal, A Voz da Raça (DOMINGUES, 2007, p. 107). Fica fundada nesta cidade de São Paulo, para se irradiar por todo o Brasil, a Frente Negra Brasileira, união política e social da Gente Negra Nacional, para afirmação dos direitos históricos da mesma, em virtude da sua atividade material e moral no passado e para reivindicação de seus direitos sociais e políticos, atuais, na Comunhão Brasileira (OLIVEIRA, 2002, p. 68).

Para além de apenas reivindicar direitos, a FNB assume o papel do Estado frente as demandas da população negra referente a educação. Embora não mais fosse submetida ao regime de escravidão, essa parcela da sociedade ainda sofria os efeitos desse regime, permanecendo a margem da sociedade, num processo de exclusão legitimado pelo Estado, ao mesmo tempo em que denunciava as condições de desigualdade conforme aponta Cunha: “o Movimento Negro é uma organização política que cumpre o papel de explicar a contradição racial no cenário brasileiro,

(CUNHA, 1992, p. 120)". Nesse sentido, o Movimento Negro sempre atuou com o objetivo de evidenciar e problemas existentes nas relações raciais, não apenas no contexto educacional, como também no cultural, social e político.

Na década de 40, surge um outro movimento importante na luta pelo direito a educação da população negra: o TEN-Teatro Experimental do Negro, liderado por Abdias do Nascimento, com a participação de homens e mulheres negras que tinha como objetivo a elevar a cultura afro-brasileira de forma positiva num movimento contrário as representações dos negros nos teatros como figuras caricatas e cheias e estereotipadas, segundo afirmava Nascimento:

O teatro reconhecido como atividade decente, os negros só tiveram chance de entrar nele depois de acabado o espetáculo, para limpar a sujeira deixada pelos brancos nos auditórios, camarins, palcos, banheiros e mictórios. As peças que se escreviam e se encenavam refletiam unicamente a vida, os costumes, a estética, as ideias e aspirações da classe dominante, completamente clara, ou supostamente caucásica. Mais da metade da população, de origem africana, não contava, nem existia mesmo para o nosso teatro. Participante de origem africana numa peça, só se fosse em papel exótico, grotesco ou subalterno. Destituído de qualquer humanidade ou significação artística. Personagens tipificadas nas empregadinhas brejeiras, reboladeiras, de riso e acesso fácil, mães pretas chorosas, estereotipadas, amesquinhando o profundo e verdadeiro sofrimento das mulheres negro-africanas; negros idosos, pais-joãos dos quais se tirava a dignidade e o respeito, pela imposição de um servilismo, uma domesticação, exibidas e proclamadas como qualidade genética da raça negra; com mais frequência o que se via em cena eram os moleques gaiatos, fazendo micagens, carregando bandeja e levando cascudos. Tudo não passava da caricatura do negro que a sociedade cultivava, até que em 1944 fundei no Rio de Janeiro o Teatro Experimental do Negro. (NASCIMENTO, 2002, p. 137- 138).

Segundo Abdias do Nascimento o objetivo principal do Teatro Experimental do Negro era a educação e o esclarecimento do povo e que o espetáculo, a representação seria algo secundário. Nesse sentido o Teatro Experimental do Negro promoveu palestras, criou cursos de alfabetização para nas favelas para empregadas domésticas e operários. Além de promover o 1º Congresso do Negro de 1950 com reivindicações de inclusão do estudo das culturas africana.

Vale destacar que foi a partir da década de 70 que a luta por uma educação antirracista se intensificou com chegada de intelectuais negros nos cursos de pós graduações das universidades, a formação do Movimento Negro Unificado, surge

com um forte ativismo político, cultural e social, no âmbito do Movimento Negro, com uma forte articulação política no combate ao racismo.

Atuando nessa perspectiva o Movimento Negro Unificado intensifica suas reivindicações nas décadas seguintes e em 1983 o deputado federal Abdias do nascimento cria um projeto de lei nº 1.332/83, apresentava a proposta de uma educação antirracista com a inclusão do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todos os níveis educacionais (NASCIMENTO, 2002). Embora não tenha sido aprovado, esse projeto fomentou outras propostas semelhantes que foram apresentadas nos anos que se seguiram, influenciando o estabelecimento de alguns princípios fundamentais na Constituição Federal de 1988 referente ao campo da educação.

3.2 Políticas Afirmativas

Os intensos debates promovidos por intelectuais, partidos políticos e militância, defendendo pautas educacionais, mudanças na legislação educacionais e reivindicando ações afirmativas como a introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, proposta de revisão dos conteúdos dos livros didáticos, capacitação de professores, o 13 de maio, dia em que era comemorado a abolição da escravidão passando a ser um dia de denúncia contra o racismo, como a criação de bolsas para permanência dos alunos nas escolas, o fortalecimento da identidade negra no país e a valorização das raízes africanas. Em relação a legislação, os avanços na lei foram sendo efetivados a partir da constituição de 1988, a qual assumiu o compromisso de combate ao racismo como dever do Estado através do seguinte texto:

Art. 3º, IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação[...]. Art. 5º – Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...] (BRASIL, 1988)

Após a constituição de 1988, o movimento negro seguiu na luta reivindicando direitos através de mobilizações popular e Conferencias, que culminou na aprovação

da Lei 10.639 em janeiro de 2003, resultado de décadas de luta por uma educação que incluísse a participação do povo negro na construção da sociedade brasileira.

Após a implantação da lei 10639/03 foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SPPIR) e no ano seguinte a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a Resolução CNE/CP 01/04 e a CNE 03/04- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Lei de Cotas para ingresso nas universidades e institutos de ensino técnico federais. Em 2008 foi alterada pela lei 11.645 que inclui o Ensino da Cultura Indígena. Todo esse arcabouço legal: leis, projetos e Implementação de cotas são ações afirmativas que tem como objetivo a para a correção das desigualdades e superação do racismo.

Um grande e importante avanço para a educação antirracista, reivindicada pelo Movimento Negro a lei 10639 é uma ferramenta necessária para a construção de uma sociedade democrática que segundo Gomes:

“Trata-se de uma demanda política do Movimento Negro nos dias atuais e de outros movimentos sociais partícipes da luta na construção da democracia. Uma democracia que assuma o direito à diversidade como parte constitutiva dos direitos sociais e assim equacione de forma mais sistemática a diversidade étnico-racial, a igualdade e a equidade (GOMES,2011, p. 120).

Nesse sentido ao sancioná-la o Estado se compromete em romper com um paradigma racista na educação brasileira, desconstruído o falso mito da democracia racial entendendo a escola como uma importante ferramenta de superação do racismo.

Importante que façamos uma breve análise de texto da lei 10639/03 colocando em destaque o que se refere a formação de professores, a começar pela sua apresentação no que diz respeito a seu caráter obrigatório, cabendo, portanto, a sistema educacional em toda sua conjuntura, colocá-la em pratica. Vejamos como ela se apresenta:

LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências;

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B;

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

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

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

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." (BRASIL, 2003)

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores (BRASIL,2004) Nesse sentido o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira não pode ser visto uma opção pela escola ou pelas professoras e professores, não é uma escolha, mas sim uma determinação que implica diretamente numa formação que dialogue com as questões étnico raciais existentes na escola. Os conteúdos referentes a cultura africana estão intrinsecamente ligados ao nosso país, segundo aponta Silva:

Portanto, estudar as africanidades brasileiras, significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de África nos, mais ainda, de todos que a sociedade marginalizar. Significa também, conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil e de situar tais produções na construção da nação brasileira (SILVA, 2005, p.156).

Essa presença marcante da cultura africana é também uma prova da resistência e da luta de um povo para manter suas raízes culturais, suas identidades. O estudo da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, permite lançar novos olhares para essas marcas sem recair no discurso estereotipado e equivocado presentes nos conteúdos dos livros didáticos.

A lei determina que os conteúdos deverão ser aplicados no âmbito de todo o currículo, de maneira transversal, não apenas, mas especialmente nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Nessa perspectiva as práticas pedagógicas dos professores de todas as disciplinas deverão ser

elaboradas a partir da lei 10639/03, portanto é necessário o domínio dos conteúdos a serem abordados.

A referida lei também estabelece o calendário escolar incluindo o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra com o objetivo de enfatizar a importância das discussões e ações de combate ao racismo. Nesse sentido é importante que o professor não intenda essa data como o único momento para abordar questões raciais na escola, mas como uma oportunidade de desenvolver práticas pedagógicas que fortaleçam ainda mais a luta contra o racismo, partindo de uma ação conjunta da escola.

Portanto, o professor não está sozinho nesse percurso, é dever de todo o sistema educacional garantir que a lei seja cumprida, oferecendo condições para que o professor esteja preparado para atuar na perspectiva de implementação da lei 10.639 de acordo com o que orienta a seguinte orientação das diretrizes: cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro (BRASIL,2004). Ou seja, o sistema de ensino deve criar condições para que a lei seja cumprida, reconhecendo a sua importância conforme enfatiza Gomes:

Por mais que ainda tenhamos resistência em relação ao teor dessa Lei que altera a LDB e suas Diretrizes Curriculares, e por mais que o seu cumprimento ainda esteja aquém do esperado, é preciso reconhecer que a sua aprovação tem causado impactos e inflexões na educação escolar brasileira, como: ações do MEC e dos sistemas de ensino no que se refere à formação de professores para a diversidade étnico-racial; novas perspectivas na pesquisa sobre relações raciais, no Brasil; visibilidade à produção de intelectuais negros sobre as relações raciais em nossa sociedade; inserção de docentes da educação básica e superior na temática africana e afro brasileira; ampliação da consciência dos educadores de que a questão étnico-racial diz respeito a toda a sociedade brasileira, e não somente aos negros; e entendimento do trato pedagógico e democrático da questão étnico-racial como um direito. (GOMES, 2010, p.2)

Embora a autora considere que existe dificuldade na efetivação da lei, ela defende que os efeitos da mesma podem ser percebidos nas áreas de formação de professores, no campo de pesquisa e na tomada de consciência dos educadores sobre a temática racial como responsabilidade de toda a sociedade, bem como a o

entendimento da educação antirracista como um direito e uma elemento constituinte de uma sociedade democrática.

3.3 O papel das Diretrizes para a implementação da Lei 10639.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é um conjunto de orientações que norteiam o ensino da temática racial orientando os princípios, fundamentos, planejamento execução e avaliação de programa de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógico e de ensino (BRASIL, 2004). Essas orientações abrange todos os níveis e etapas do ensino:

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.(BRASIL, 2004,p.10)

No que diz respeito a formação docente, as Diretrizes apontam que as instituições que formam professores sejam na formação inicial, seja na formação continuada, tomem esse parecer como base para uma formação que permita ao profissional da educação está preparado/a para trabalhar a temática racial. Conforme o referido parecer isso exige do professor uma mudança de atitude e postura. Soares (2019, p.274) no entanto ressalta que, para professor colocar em pratica as diretrizes, estabelecidas pela 10639/03, é desejável que haja uma sintonia entre gestores, professores e funcionários da escola. Nesse contexto para além da formação de professores, podemos então considerar a existência de vários fatores que podem dificultar a implementação da lei 10639, perpassando pela organização da escola bem como as práticas pedagógicas descontextualizadas, as relações hierarquizadas e os objetivos do projeto político pedagógico da escola.



Figura 2: pintura no pátio do CEMIMG
Fonte: autoria própria

CAPÍTULO 4 - TRAJETÓRIAS E DESAFIOS DA PESQUISA: CAMINHOS TRILHADOS

Para essa pesquisa adotaremos abordagem qualitativa, pois a mesma permitiu a compreensão das razões e motivações implícitas nas respostas do tema sob investigação, incorporando o elemento humano conforme o que aponta Gatti (2010) sobre esse aspecto da pesquisa qualitativa: “se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores-formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais” (GATTI, 2010, p. 31). Nesse sentido serve para descrever e compreender o fenômeno social e educacional apresentado nessa pesquisa.

Sobre a realização desse tipo de pesquisa Ludke e André fazem as seguintes considerações:

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. [...] esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado ou negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito do assunto, mas o que não pode é ser negado. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2)

Segundo Minayo (1994) a pesquisa qualitativa tem como característica a possibilidade de uma leitura subjetiva dos dados, que permite um maior aprofundamento nas análises não menos importante que a análise quantitativa:

Para aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia (MINAYO, 1994, p. 22).

Optamos pela abordagem qualitativa por atender aos propósitos de fundamentar a discussão, pois esse método reconhece que os sujeitos constroem o

conhecimento através da interação social e numa dinâmica entre o sujeito e o mundo real. Sobre a fonte da pesquisa, segundo Bodgan e Biklen (1982) a pesquisa qualitativa tem ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento. Nesse sentido conforme os autores, deve haver o contato direto do pesquisador com ambiente onde a situações ocorrem. No que se refere a essa pesquisa o espaço pesquisado é o contexto escolar, onde as dinâmicas das relações entre os sujeitos da educação se manifestam de forma natural.

Na tentativa de apreender as dinâmicas da prática de ensino no que tange a educação antirracista, realizaremos entrevistas com questionários sem estruturados, por compreender que este instrumento permite que o pesquisador conduza o dialogo podendo ampliar as questões, trazendo elementos que considere importantes para a pesquisa. De acordo com André e Ludké (1986) esse tipo de entrevista: “se desenrolam a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.”

O campo de investigação da pesquisa foi o Colégio Estadual Maria Isabel de Melo Góes (CEMING), situado no bairro central do município de Catu-Ba fundado em 1952. A escolha do local da pesquisa foi motivada pela existência de um projeto voltado a educação antirracista, sendo desenvolvido no referido Colégio, que atende a 722 alunos/as do ensino médio nos turnos, matutino, vespertino e noturno. O corpo docente e formado por 28 professores. Por ser um colégio central o CEMING tem um perfil discente de quase todos os bairros, além da zona rural e o número de alunas/os pretos e pardos é superior ao de alunas e alunos considerados brancos.

4.1 Participantes da pesquisa

A escolha dos participantes da pesquisa teve os seguintes critérios: serem professores da rede pública de ensino; integrantes do corpo docente do CEMING - Colégio Isabel de Melo Góes; participar do Núcleo de Pesquisa e Educação Antirracista – NUPEA.

Para chegarmos aos professores participantes da pesquisa foi realizado um primeiro contato com o vice diretor do colégio para manifestar o desejo de realizar a pesquisa e solicitar as indicações dos professores que pudessem colaborar com a

mesma. Após a acolhida o vice diretor Apoena Júlio da Silva Araújo acenou favorável e orientou que eu fizesse visita ao colégio para consultar o diretor. Na semana seguinte foi realizada a primeira visita ao colégio sendo recebida pelo diretor Delmacir Ribeiro, formado em História, mestre em História da África e especialista em Metodologia Científica. que apresentou o projeto de pesquisa que estava em curso.

Durante a conversa o diretor relatou que o NUPEA surgiu a partir da publicação do edital Professor Jorge Conceição, lançado em 2021 pela Secretária de Educação do Estado da Bahia, com o objetivo de selecionar e premiar projetos que valorizasse o ensino da História da África, Afro-brasileira-brasileira e dos Povos Indígenas. Em reunião com alguns professores após apresentar a proposta do edital, decidiram criar o Núcleo de Pesquisa e Educação Antirracista e participar do edital.

Durante a visita observamos várias expressões artísticas em grafite nas paredes e muros, produções dos alunos e artistas locais. Registramos através de belíssimas fotos apresentada ao longo de todo esse trabalho. Expressões artísticas e representatividades que dialogam com o projeto desenvolvidos na instituição escolar.

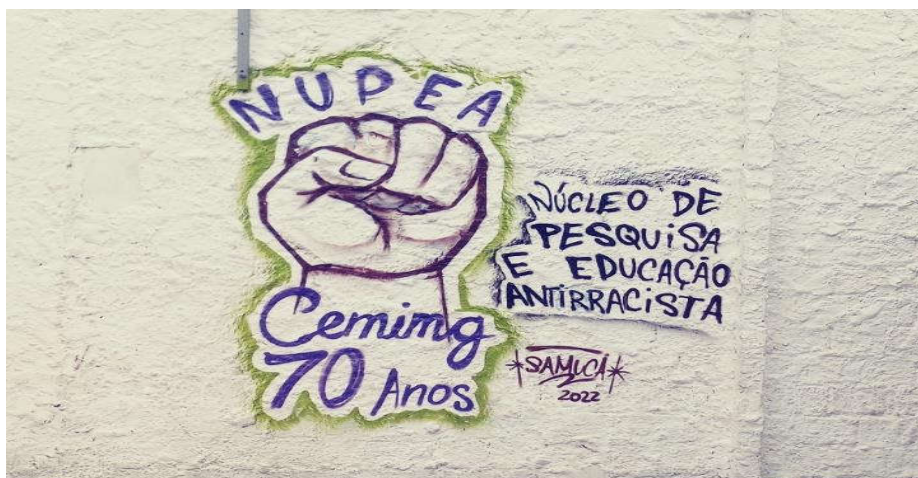


Figura 3 logomarca do projeto NUPEA
Fonte: autoria própria

4.2 NUPEA – Núcleo de Pesquisa e Educação Antirracista – A escola enquanto espaço de (ré)existência.

Este projeto foi criado no âmbito da instituição escolar pesquisada. As seguintes informações, foram retiradas do projeto original, fornecido pelo vice diretor a fim de colaborar com a presente pesquisa. O mesmo poderá ser examinado na sua integralidade nos documentos em anexo.

O projeto tem como objetivo promover atividades de pedagógicas referentes à uma educação antirracista, intentando tornar a escola um espaço de (re)existência para os discentes, docentes, técnicos administrativos, familiares e comunidade”. A valorização da identidade étnico-racial do indivíduo tem como premissa uma educação libertadora, favorecendo a criticidade e a formação de cidadãos politizados. A aplicação do projeto começou a partir da aprovação no edital SEC/SEPROMI nº 011/2021, Prêmio Professor Jorge Conceição, em dezembro de 2021, com a fundação do Núcleo de Pesquisa e Educação Antirracista (NUPEA).

As ações pedagógicas estão alinhadas com as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. A legislação determina que os currículos escolares dialoguem com a realidade social dos pós abolição, sobretudo pela forma abrupta e não planejada como foi realizada. Não existiram políticas públicas para a inserção dos indivíduos na sociedade. Pelo contrário, o século XX foi marcado por contínuas manifestações de racismo e preconceito, com perpetuações no XXI. O silêncio das escolas corroborava para a desigualdade social e a manutenção da opressão racial. Com a lei, as escolas podem desenvolver diálogos emancipatórios e este projeto é a materialização dessa expectativa.

As atividades estão divididas em cinco programas: cine NUPEA, NUPEA: diálogos, NUPEA leitor, NUPEA itinerante e NUPEA na estrada. O primeiro tem como propósito discutir sobre a temática do projeto a partir de filmes e séries, trazendo a reflexão para o cotidiano dos discentes e promovendo uma aprendizagem significativa. O segundo busca estabelecer conexão com a comunidade, convidando docentes, artistas e ativistas para dialogarem com os estudantes. A finalidade do terceiro é incentivar a leitura, apresentando bibliográficas específicas sobre o objeto de estudo. O quarto almeja disseminar o aprendizado para as Escolas Municipais em Catu – BA, captando novos membros e ampliando a rede de contatos. O quinto mira expandir a mentalidade dos integrantes do grupo mediante a interação com outras comunidades.

4.3 Perfil dos entrevistados

Foram convidados para participar dessa pesquisa, duas professoras e um professor, com os quais realizamos conversas individuais para apresentação da pesquisa e de como seria realizada a coleta de dados. Diante das alegações de que não dispunham de tempo hábil para a entrevista presencial, foi acordado que o questionário seria respondido online de acordo com a disponibilidade dos participantes. Aos professores entrevistados, foi apresentado o TCLE, termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para uso dos dados das entrevistas.

Usaremos letras dos alfabetos para representar os participantes da pesquisa, conforme escolha de cada um dos entrevistados, ficando representados da seguinte forma: professora Y, professor X e professora W.

A primeira conversa aprofundada foi com a professora Y e foi realizada na sala dos professores no dia 4 de outubro, durante o intervalo da aula. Foi utilizado o aparelho de celular para coletar as informações. A professora falou de forma espontânea sobre suas vivências no CEMING e a participação no NUPEA. Relatou que atua como professora há 31 anos e está fazendo parte do NUPEA a convite do Gestor do CEMING. Sobre a educação antirracista ela afirmou: " Durante minha trajetória docente nunca desenvolvi minhas práticas na perspectiva antirracista, a experiência com o núcleo de pesquisa tem sido enriquecedora do ponto de vista profissional e pessoal"

A professora falou sobre que após a implementação NUPEA, observou mudanças nas relações: " sinto que os alunos estão mais à vontade para falar sobre a temática racial e percebo que a auto estima das alunas estão elevadas, principalmente em relação a estética.

Também no dia 4 de outubro, tivemos uma conversa com o professor X, não foi estipulado um tempo para a conversa, a mesma fluiu de forma natural enquanto o mesmo nos apresentava as instalações da biblioteca da escola, demonstrando muito entusiasmo com o projeto que estava sendo desenvolvido. Afirmou ter concluído sua formação em História há pouco mais de 5 meses, porém tem atuando como docente desde 2015 numa escola municipal e também fez monitoria no Instituto Federal Bahiano. No CEMING atua há 1 ano como professor e coordenador do NUPEA a convite do gestor Delmacir Ribeiro.

Sobre o Núcleo de Pesquisa o professor declarou: "o projeto tem transformado o colégio de várias formas, desde as relações entre os alunos até o desempenho dos mesmos, considero o NUPEA importantíssimo para toda a comunidade escolar".

A professora W foi a terceira a conversar conosco, no dia 27 de outubro. Através de uma ligação pedido da mesma, a conversa foi registrada no caderno de anotações, seguindo um fluxo natural, a professora falou sobre sua participação no NUPEA: "faço parte do núcleo de pesquisa a convite do Gestor e estou apreendendo

muito sobre a temática, antes do projeto eu falava sobre questões raciais apenas no período da consciência negra"

Observamos que todos os professores demonstraram pouco ou quase nenhum envolvimento com a temática racial, antes de integrarem o núcleo de pesquisa no CEMIMG. Outro ponto em comum entre os entrevistados, foi todos terem se declarado pardos e afirmarem não ter experiências pessoais com o racismo. A professora W: "embora eu me reconheça como uma mulher parda, nunca sofri racismo devido a minha pele não ser retinta, mas reconheço que o racismo está presente na sociedade.

O fato dos professores não relatarem nenhuma experiência com o racismo, pode ter relação como a teoria do colorismo, segundo a qual, quanto mais escura a cor da pele, mais a pessoa sofre racismo. Os professores em questão, tem a pele clara e, portanto, pode sofrer menos preconceito. Podemos considerar a não percepção do racismo como consequência do mito da democracia racial presente na cabeça de muitos professores em função da própria formação equivocada, que demonstra está sendo desconstruída com a participação dos professores no núcleo de pesquisa.



Figura 4: imagem do muro interno da CEMIMG
fonte: autoria própria

CAPÍTULO 5 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO NUPEA - NÚCLEO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Neste capítulo realizaremos as análises das entrevistas, evidenciando a importância da lei 10639/03 na formação continuada antirracista, considerando a implementação do projeto NUPEA no Colégio Estadual Izabel de Melo Góes em seguida as considerações.

Na tentativa de focar a importância da formação de professores para uma prática antirracista em sala de aula, com base na Lei 10 639/03, realizamos três (3) entrevistas com professores da educação básica. As entrevistas tiveram como objetivo evidenciar o encontro e identificação com os conteúdos antirracistas e suas experiências durante o tempo no magistério. O quadro abaixo, sintetiza informações sobre os entrevistados que serão analisadas posteriormente.

CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS			
	PROFESSOR Y	PROFESSOR X	PROFESSORA W
IDADE	55 ANOS	24 anos	42 anos
FORMAÇÃO DOCENTE	Licenciatura em História	Licenciatura em História	Licenciatura em História
TEMPO DE FORMAÇÃO	31 anos	5 meses	16 anos
AUTOCLASSIFICAÇÃO	Parda	Pardo	Parda
CURSOS REALIZADOS	Curso de História e afro-brasileira/ Instituto Nacional de Ensino		Especialização em Metodologia do Ensino
TEMPO NA INSTITUIÇÃO	17 anos	1 ano	8 anos

Quadro 1: características dos professores participantes da pesquisa.

Fonte: Elaboração própria.

Observamos que o tempo de formação docente é importante para percepção das trajetórias dos professores e como eles, gradativamente, foram se identificando com a proposta de uma educação antirracista. A pesquisadora fez a opção pelos entrevistados considerando o tempo de formação, diferentes gerações que se depararam com o redimensionamento das propostas curriculares para inserção de conteúdos com base na LDB/96 e leis 10639/03 e 11645/08.

O fato de todos terem formação em Licenciatura em História, além da coincidência, corroborou com a possibilidade de reflexões críticas sobre o processo político para contemplação das políticas públicas educacionais, voltadas para as populações afro brasileiras e indígenas. É importante, também, informar que os demais professores alegaram que não estavam disponíveis e recomendarem os professores de História. Acatamos de pronto a sugestão, que merece aqui mais uma reflexão. Ao sugerirem a pesquisa apenas com os professores de História, pode revelar a tendencia do corpo docente em atribuir aos professores de História, ou mesmo das Ciências Humanas, a obrigação de trabalhar essas temáticas.

Importante ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais orientam que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Educação das Relações Étnico-raciais também estejam presentes em outros componentes curriculares:

“Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.”
(BRASIL, 2004)

O Objeto de estudo dessa pesquisa portanto se configura uma iniciativa do CEMIMG de implementação de uma política pública materializada no núcleo de pesquisa, atendendo, portanto, as orientações das diretrizes.

5.1 Análise das entrevistas

Faremos as análises das entrevistas a partir dos temas que nortearam as questões que serão apresentadas nos quadros abaixo com as respectivas respostas dos professores. Foram escolhidos quatro temas que serão norteadores das entrevistas. No entanto o roteiro com todas as perguntas constará nos anexos. As análises terão como base o aporte teórico dessa pesquisa, buscando estabelecer um diálogo com a proposta do NUPEA-Núcleo de Educação Antirracista, objeto dessa pesquisa.

TEMA - RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	
PERGUNTA	
PROFESSOR	COMO PERCEBE AS RELAÇÕES ÉTNICAS RACIAIS NO ESPAÇO ESCOLAR?
Y	"Passei a perceber as relações raciais através do projeto e várias discussões em sala de aula com a participação de todos valorizando a origem do povo brasileiro na qual o negro tem uma forte influência."
X	"Percebi as relações raciais no ambiente escolar quando fui fazer uma entrevista numa escolar particular e notei que só havia alunos brancos, a partir de então comecei observar que os alunos negros em sua maioria estudavam na escola pública".
W	"Noto que algumas discussões importantes e necessárias já estão ocorrendo com maior frequência, não se limitando ao 20 de novembro, mas' que ainda há muito o que melhorar"

*Quadro 2: 1º tema abordado e respostas dos entrevistados
Fonte: Elaboração própria*

Perguntados como percebem as relações raciais no ambiente escolar, verificamos que as respostas apontam para a não percepção de conflitos raciais. As(o) professoras passaram a observar essa questão durante as discussões provocadas a partir do projeto NUPEA, que despertaram seus olhares para a presença da diversidade na escola e também para a relevância da temática racial.

Conforme Cavalleiro (2001) no espaço escolar nem sempre os agentes estão conscientes de que a manutenção do preconceito seja um problema, importante registrar que as(o) entrevistados embora tenham se declarado pardas(o), durante as conversas aprofundadas afirmaram não terem vivenciado a experiência do racismo.

Ainda durante as conversas, relataram que a formação na graduação não lhes deu base para atuar na educação antirracista, tendo a professora Y afirmado que no período da sua formação universitária, há quase 30 anos, a temática não fazia parte do seu currículo de História. Ou seja, ainda que se falasse sobre as Áfricas, era muito superficialmente e desconectada dos processos históricos, os sujeitos eram invisibilizados, as narrativas sempre derrotistas. O problema crucial na manutenção do racismo na educação segundo afirma Munanga (2008, p. 63), é professoras não terem a formação inicial baseada na História da África, na cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral

Nesse contexto o NUPEA tem contribuído para que os professores observem as relações raciais no cotidiano escolar e despertem para a busca de uma formação que amplie seus conhecimentos, afim de estarem em permanente preparação para abordarem em sala de aula as questões raciais.

	TEMA- LEI 10639/03
	PERGUNTA
PROFESSORA(O)	O que conhece sobre a lei 10.639/03?
Y	“Sei que foi a primeira lei que determinou a inserção do ensino de história e cultura afro - brasileira e africana em todos os conteúdos escolares.”
X	“A lei 10.630 é a materialização de um processo de luta que vem muito antes da proclamação da República, a discussão sobre o conhecimento do histórico, das narrativas e da valorização dos descendentes do continente africano vem de fora da instituição escolar, vem dos movimentos negro e é resultado de um processo de resistência.”
W	“Que foi a inserção no currículo da temática sobre História e Cultura Afro-brasileira. O que nos faz refletir a importância da mesma e que não pode se limitar ao professor de história essa discussão.”

*Quadro 3: 2º tema abordado e respostas dos entrevistados
Fonte: Elaboração própria*

As professoras Y e W demonstraram conhecimento sobre a existência e os objetivos da lei 10.639/03, porem, apenas o professor X se mostrou atualizado com trajetória de luta do movimento negro que culminou na mesma. Tomando por referência as abordagens teóricas utilizadas nessa pesquisa, notamos que as professoras que vão atuar no NUPEA, embora tenha um tempo de formação longo, ainda não se aprofundaram na história da educação do povo negro na perspectiva dos movimentos sociais.

Nesse sentido o NUPEA/ CEMIMG, é uma importante estratégia de aproximação mais sistemática com os conteúdos da lei 10639, e promoção de reflexões sobre a importância das ações políticas encabeçadas pelo Movimento Negro, ajudando na mudança de postura e condução das questões relacionadas aos

conteúdos sobre as Áfricas, Afro-Brasileiro. Gomes (2009) destaca a importância da construção desse elo:

Uma política pública voltada para a diversidade étnico-racial precisa reconhecer e dialogar com as lutas históricas da população negra. Uma luta que pode ser considerada repleta de iniciativas e práticas afirmativas, antecessoras e inspiradoras da atual demanda por políticas de ação afirmativa realizada pelo Movimento Negro nos dias atuais e, aos poucos, implementadas pelo Estado. (GOMES, 2009, p. 41).

Cabe observarmos que a lei 10639/03 não pode ser vista como um ato do poder público. A abertura de espaço de diálogo com o Movimento Negro no contexto do NUPEA permitirá que os professores reflitam a importante trajetória do Movimento Negro na luta por uma educação antirracista e na implementação da legislação vigente.

A questão aplicada sobre o tema formação continuada, apresentaremos as respostas no quadro a baixo para serem analisadas.

TEMA – FORMAÇÃO CONTINUADA	
PERGUNTA	
PROFESSOR	COMO TEM ACONTECIDO SUA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA?
Y	Participando de algumas discussões com o orientador do NUPEA.
X	Minha educação continuada se concretiza através de leituras de livros e artigos que abordam a temática racial, bem como em todo o processo de construção e implementação do NUPEA.
W	Atualmente não estou fazendo nenhum outro curso fora do projeto.

*Quadro 4: 3º tema abordado e respostas dos entrevistados.
Fonte: elaboração própria*

No entanto existe um ponto a ser observado no que se refere as atividades propostas nos cinco programas que compõem o NUPEA é o fato de todas serem mais voltadas aos discentes. O que sugere que não foi estruturado um espaço para uma atividade voltada especificamente a formação docente. Durante as conversas aprofundadas as professoras que reconhecem que a formação continuada ainda não é suficiente para se sentirem seguros para abordarem temas mais complexos. E apontam a necessidade de um aprofundamento na temática racial, ao tempo que apontam dificuldades em relação ao tempo disponível e excesso de atividades.

Importante pontuar que as atividades desenvolvidas no projeto se somam as outras demandas dos professores participantes, aumentando seu volume de trabalho, conforme foi relatado pelas entrevistadas.

TEMA - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
PERGUNTA	
PROFESSOR	COMO A DCNERER- DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ESTÁ RELACIONADA ÀS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?
Y	“Tento seguir as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para que haja um bom desempenho nas minhas práticas pedagógico.”
X	“As Diretrizes se materializam nas minhas práticas pedagógicas na perspectiva da valorização e reconhecimento da diversidade, através de práticas que valorize a participação dos negros no contexto histórico.”
W	“As Diretrizes nacionais orienta que eu reflita ao longo do ano letivo com palestras, textos, vídeos... não me limitando ao Projeto anual da Escola que ocorre no final de novembro, no mês da consciência negra.”

Quadro 5: 4º tema abordado e respostas dos entrevistados.

Fonte: Elaboração própria

O projeto NUPEA segundo as(o) entrevistados tem proporcionado uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas para a implementação da educação antirracista, a professora W, durante a conversa relatou que após a implantação do projeto as alunas estão participando mais das aulas, se sentem à vontade para falar sobre racismo e outros temas.

A professora afirma também ter notado que a autoestima dos alunos e alunas estão mais elevadas e que os mesmos fazem questão de exaltar sua cultura. Afirma que isso tem relação com sua praticas pedagógicas, através das quais tem buscado positivar a representação da história e cultura negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, a pesquisa evidenciando que, a partir das entrevistas tentamos responder as questões norteadoras. porém no decorrer do processo de investigação e escrita surgiram outras questões a serem investigadas em outros trabalhos. então, é uma conclusão preliminar, já que pretendemos voltar ao tema com uma proposta para o mestrado.

No que diz respeito às indagações dessa pesquisa, concluimos que há muito ainda o que fazer para fortalecer a formação continuada de professores para a educação antirracista, dando a devida importância do tema.

As iniciativas como a do locus de nossa pesquisa, CEMING/ NEPEA, podem fortalecer e motivar outras escolas a enfrentarem a situação sobre as relações étnico raciais e conteúdos antirracistas em suas vivências, dando base, apoio, e sentido aos professores do quadro escolar.

Quanto a existência do núcleo de pesquisa antirracista no CEMING, considero que o mesmo tem permitido reflexões, descobertas e troca de saberes entre professores e alunos. Porém ainda se faz necessário que o projeto seja adotado por toda a comunidade escolar e seja parte do projeto político pedagógico da instituição.

Quanto a formação docente, demonstra que os professores entrevistados, participantes do projeto, embora tenha formação inicial bem distintas, reconheceram que a mesma não lhes deu umas bases sólidas para trabalhar com temática racial, que o NUPEA tem ampliado seus olhares para a diversidade étnico-cultural presente no espaço escolar e impactado positivamente nas suas práticas pedagógicas.

Podemos, portanto, concluir que o projeto NUPEA impactou positivamente na formação continuada dos professores e em contra partida evidenciou a necessidade de uma maior atenção para a formação inicial

Ensejamos que um projeto tão urgente e necessário como o NUPEA possa tomar maior dimensão de forma, que entusiasme os demais professores a ampliar os conteúdos curriculares de suas respectivas disciplinas dando espaço para a transversalidade dos conhecimentos que envolvem as áfricas e afro brasileiros fortalecendo a educação antirracista.

REFERENCIAS

- ANDRÉ, M.E.D.A; LÜDKE M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- BÂ, Amadou Hampâté. Amkoullel, **o menino fula**. Tradução: Xina Smith Vasconcellos. São Paulo: Casa das Áfricas/Palas Athena. São Paulo, 2003.
- BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: MEC, 2005.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF: SEPP/IR/MEC. 2004.
- BRASIL. **Lei 10639/2003**. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003...
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação antirracista**: caminhos abertos para a Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, 2005...
- CAVALEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Contexto, São Paulo 2006. *construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017...
- CAVALLEIRO, Eliane. **Discriminação racial e pluralismo em escolas da cidade de São Paulo**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.10.639/2003. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005
- CAVALLEIRO, Eliane. **Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001, p. 141-160.
- CRUSOÉ, NILMA & SOARES, CECILIA. (2019). **PRÁTICA COTIDIANA DE ENSINO DE CULTURA AFRO-BRASILEIRA**: experiência de professora. Revista Espaço do Currículo. 12. 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n2.42061.
- GATTI, B. A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.
- GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes nas relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005. p. 39-62.
- GOMES, N. L. **Diversidade étnico-racial**: por um projeto educativo emancipatório. Retratos da Escola, [S. l.], v. 2, n.2/3, 2012. DOI: 10.22420/rde.v2i2/3.127. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127>. Acesso em: 27 nov. 2022.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. In: MEC, SECADI. Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei nº10639/03. Brasília: [s.n.], 2005.a

GOMES, Nilma Lino. Tecnologia Assistiva: **Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização do Currículo**. Currículo Sem fronteiras, v.12, n.1, pp.98-109, jan/ab 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/download/45413987/5_Gomes_N_L_Rel_etnico_raciais_edu_c_e_descolonizacao_do_curriculo.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNIO, J. C. **Pedagogia e pedagogos**: para quê? São Paulo: Loyola, 1999.

MACIEL, Ana Cláudia de Amorim. **Formação de professores e relações étnico-raciais**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, 2014.

MARTINS, Thaisa Silva. **Escrevivência - a escrita das mulheres negras: reflexões preliminares**. Anais do V Seminário Internacional Desfazendo Gênero... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79297>>. Acesso em: 18/11/2022 20:10

MINAYO, M. C. de S. [et al.] (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: 2004.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – 1999. 204 p.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **Quilombismo**. Brasília, Fundação Palmares, 2002.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Beatriz Nascimento, **Quilombola e Intelectual**: Possibilidades nos dias da destruição. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa, Educa, 2002.

OLIVEIRA, D. S. A lei n.º 10.639/2003: educação antirracista e regime de informação. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, n. esp., 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/197249>. Acesso em: 27 nov. 2022.

PINN, M. L. de G. **Beatriz Nascimento e a invisibilidade negra na historiografia brasileira**: mecanismos de anulação e silenciamentos das práticas acadêmica e intelectual. **Revista Aedos**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 140–156, 2020.

SANTOS, J.R. **Movimento negro e crise brasileira**. In: SANTOS, J.R.; BARBOSA, W.N. Atrás do muro da noite: dinâmica das culturas afro-brasileiras. Brasília, DF: Ministério da Cultura; Fundação Cultural Palmares, 1994. p. 158

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras**. In: MUNANGA, Kabenguele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 155-172.

SILVA, Patrícia Nogueira. **As questões etnicorraciais na política de formação dos/as profissionais da educação no DF (2003-2013): desconstrução ou reprodução?**2014.90 f., il. Monografia (Especialização em Gestão de políticas Públicas em Gênero e Raça) - as profissionais Universidade de Brasília, Brasília, 4014.

SOARES, C. C. M.; JORGE, G. L. da S. A memória afro diaspórica feminina como metodologia para pesquisa em educação. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 48, p. 78-94, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9269. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9269>. Acesso em: 8 dez. 2022.

TELLES, Edward. **Da supremacia branca à democracia racial**. In: TELLES, Edward. O Significado da Raça na Sociedade Brasileira. (Race in Another America: The Significance of Skin Color in Brazil (2004). Trad. Ana Arruda Callado. Versão divulgada na internet em agosto de 2012, p-20-39.

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do Estudo: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ANTERRACISTA

Pesquisador (A) Responsável: Rubilene Ferreira de Sousa

Instituição / Departamento: Universidade do Estado da Bahia- UNEB/
Departamento de Educação – CAMPUS I.

Orientador (a) responsável: Professora Cecília Conceição Moreira Soares

E-mail do (a) pesquisador (a) responsável: rudesousa@gmail.com

Telefone do (a) pesquisador (a) responsável para contato: (71) 98521-2990

Local de coleta de dados:

CEP: _____

Prezado (a) Senhor (a):

- Você está sendo convidado (a) a participar dessa pesquisa de forma totalmente **voluntária**;
- Antes de concordar em participar desta pesquisa é muito importante que você compreenda as informações contidas neste documento;
- O pesquisador deverá responder a todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar;
- Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

OBJETIVO:

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a questionário.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, possibilitando sua compreensão acerca da prática de sua militância.

Riscos. As respostas ao questionário não representarão qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciência e de acordo do participante (sujeito da pesquisa)

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Salvador, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Ciência do (a) pesquisador (a) responsável pelo projeto:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pelo projeto

Salvador ____ de _____ de 2022.

ANEXO B - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO

Data de preenchimento do questionário: __/__/__ horário__:__

Sexo: Mas. () Fem.() Idade: _____

Estado civil: Solteira/o () Casada/o outros ()

Cor da pele: Branca/o () Preta/o () Parda/o () Indígena ()

Formação docente? _____

1. Quanto tempo de atuação? _____
2. Como percebe as relações étnicas raciais no espaço escolar?
3. O que você conhece sobre a lei 10639/03?
4. Como foi sua formação inicial em relação à temática racial?
5. Considera-se preparada/o para trabalhar as relações raciais?
6. Como tem acontecido sua formação continuada para a educação antirracista?
7. Quais as suas considerações sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais?
8. Como a DCNERER- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais estão relacionadas às suas práticas pedagógicas?
9. O que te fez despertar para trabalhar essa temática?



Figura 5 foto da parede interna do CEMIMG

Autoria própria



Figura 6 foto da parede interna do CEMIMG

Autoria própria

ANEXO C — Relatório semestral 2022.1 prefeitura de Catu - BA, Colégio Estadual Maria Isabel de Melo Góes - Núcleo de Pesquisa e Educação Antirracista.

A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA COLÉGIO ESTADUAL MARIAL ISABEL DE MELO GÓES NÚCLEO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.

RELATÓRIO SEMESTRAL 2022.1

CATU – BA 2022

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA COLÉGIO
ESTADUAL MARIAL ISABEL DE MELO GÓES NÚCLEO DE PESQUISA E
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA RELATÓRIO SEMESTRAL 2022.

Relatório referente às atividades produzidas pelo Núcleo de Pesquisa e Educação Antirracista (NUPEA), do Colégio Estadual Maria Isabel de Melo Goes, em Catu – BA, durante o primeiro semestre de 2022.

Diretor Institucional: Delmaci Ribeiro de Jesus

Coordenadora Pedagógica: Miriam Laudicéa Leal Pereira

Coordenador do projeto: Joab Silva Santos.

O Projeto tem como objetivo promover atividades pedagógicas referentes à uma educação antirracista, intentando tornar a escola um espaço de (re)existência para os discentes, docentes, técnicos administrativos, familiares e comunidade. A valorização da identidade étnico-racial do indivíduo tem como premissa uma educação libertadora, favorecendo a criticidade e a formação de cidadãos politizados. A aplicação do projeto começou a partir da aprovação no edital SEC/SEPROMI nº 011/2021, Prêmio Professor Jorge Conceição, em dezembro de 2021, com a fundação do Núcleo de Pesquisa e Educação Antirracista (NUPEA).

As ações pedagógicas estão alinhadas com as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. A legislação determina que os currículos escolares dialoguem com a realidade social dos pós abolição, sobretudo pela forma abrupta e não planejada

como foi realizada. Não existiram políticas públicas para a inserção dos indivíduos na sociedade. Pelo contrário, o século XX foi marcado por contínuas manifestações de racismo e preconceito, com perpetuações no XXI. O silêncio das escolas corroborava para a desigualdade social e a manutenção da opressão racial. Com a lei, as escolas podem desenvolver diálogos emancipatórios e este projeto é a materialização dessa expectativa.

As atividades estão divididas em cinco programas: cine NUPEA, NUPEA: diálogos, NUPEA leitor, NUPEA itinerante e NUPEA na estrada. O primeiro tem como propósito discutir sobre a temática do projeto a partir de filmes e séries, trazendo a reflexão para o cotidiano dos discentes e promovendo uma aprendizagem significativa. O segundo busca estabelecer conexão com a comunidade, convidando docentes, artistas e ativistas para dialogarem com os estudantes. A finalidade do terceiro é incentivar a leitura, apresentando bibliográficas específicas sobre o objeto de estudo. O quarto almeja disseminar o aprendizado para as Escolas Municipais em Catu – BA, captando novos membros e ampliando a rede de contatos. O quinto mira expandir a mentalidade dos integrantes do grupo mediante a interação com outras comunidades.

O projeto segue uma perspectiva pedagógica para além do capital, tomando de empréstimo o termo do filósofo húngaro István Mészáros.¹ Os discentes que participam não recebem pontuação nos componentes curriculares e os docentes envolvidos realizam os encontros em momentos à parte das aulas. Os espaços de aprendizagem proporcionam um diálogo duplo entre os envolvidos, vista a necessidade de os docentes compreenderem a realidade dos alunos da sua escola para aproximá-los e dar sentido às discussões da sala de aula. “Para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João”, como disse Flávia Caimi.² Não há sentido em partir das leis 10.639/03 e 11.645/08 e continuar com um conteúdo eurocentrado, desconexo do cotidiano dos alunos.

Durante o primeiro semestre, o NUPEA conseguiu aplicar quatro dos programas elencados. O NUPEA itinerante ainda não foi efetivado, com sua primeira atividade marcada para a última semana do mês de julho, compreendendo os dias

26 a 29. Os encontros são realizados semanalmente, salvaguardada qualquer alteração vide outra programação da escola sede. Contamos com, aproximadamente, sessenta discentes, seis docentes, cinco colaboradores da comunidade e uma equipe de gravação, a PRISMA, responsável pela produção de um documentário.

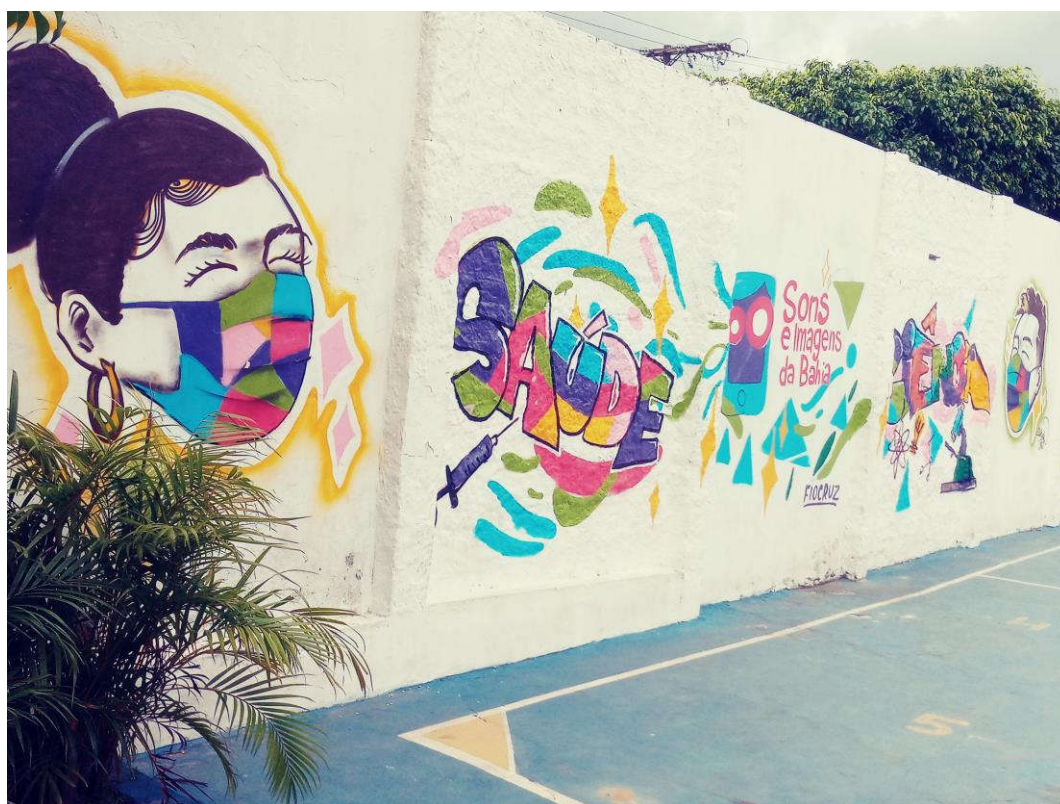


Figura 7: foto do muro do CEMIMG

Autoria própria