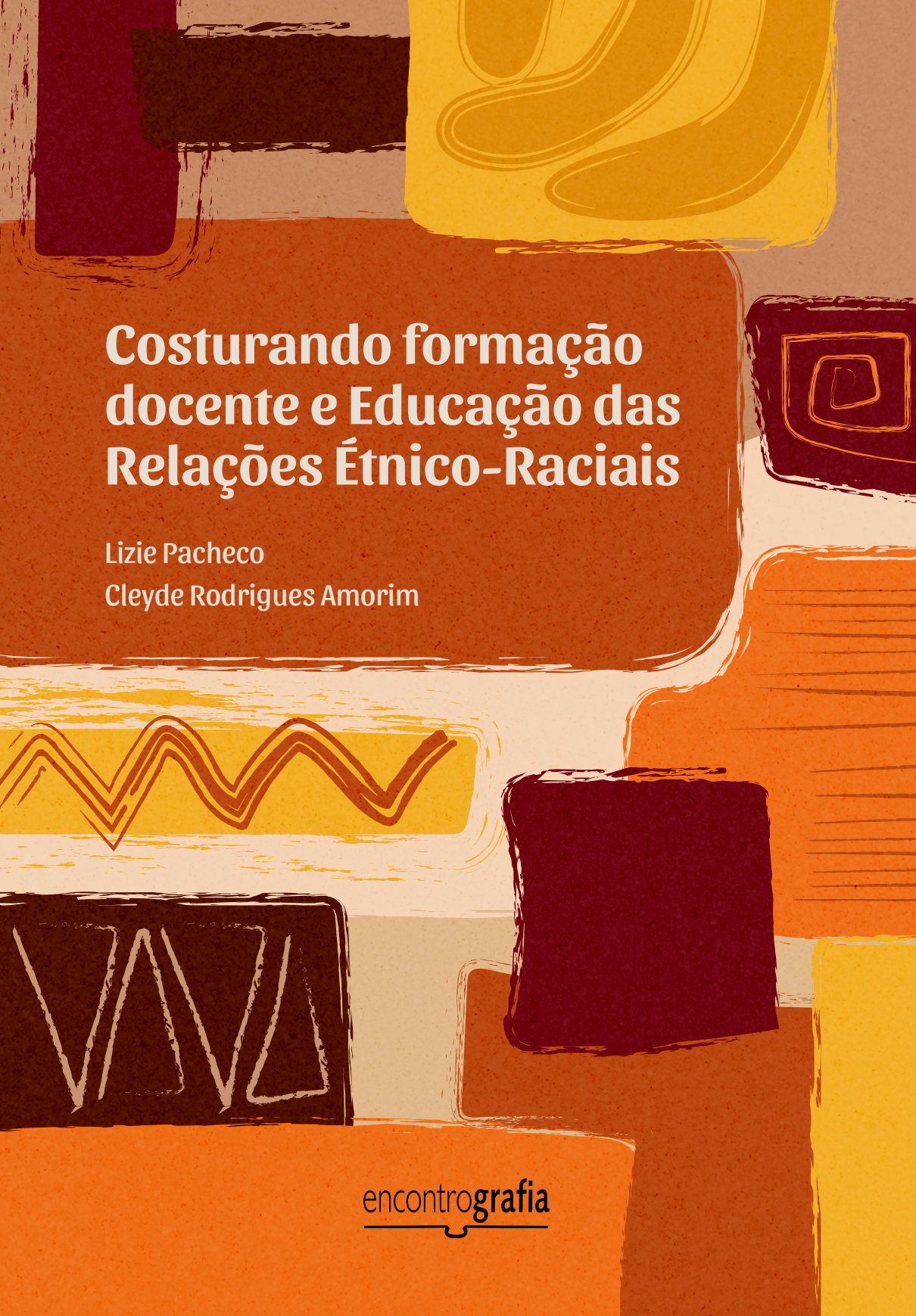


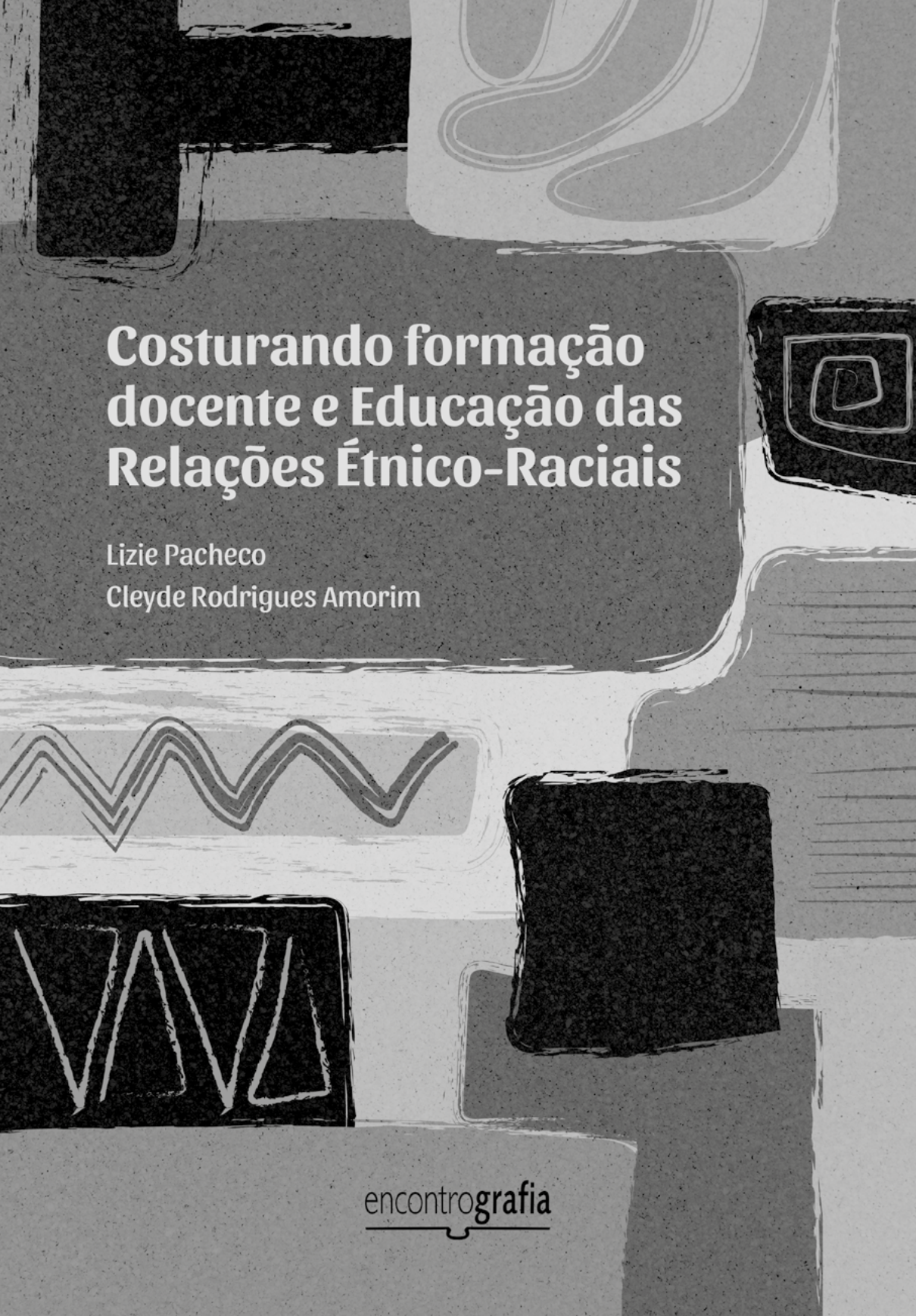


Costurando formação docente e Educação das Relações Étnico-Raciais

Lizie Pacheco

Cleyde Rodrigues Amorim

encontrografia

The background is a complex collage of abstract elements. It includes a large dark grey rectangle in the upper left, a light grey rectangle with a wavy line pattern in the upper right, a dark grey rectangle with a square-in-square pattern in the middle right, a light grey rectangle with a wavy line pattern in the lower left, a dark grey rectangle with a wavy line pattern in the lower right, and a dark grey rectangle with a wavy line pattern in the bottom left. The title is centered in the upper left area.

Costurando formação docente e Educação das Relações Étnico-Raciais

Lizie Pacheco

Cleyde Rodrigues Amorim

Copyright © 2022 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Gisele Pessin

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design

Nadini Mádhava

Foto de capa: Nadini Mádhava

Revisão

Tassiane Ribeiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pacheco, Lizie

Costurando formação docente e educação
das relações étnico-raciais / Lizie Pacheco,
Cleyde Rodrigues Amorim. -- 1. ed. --
Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia
Editora, 2022.

Bibliografia.

ISBN 978-65-88977-77-4

1. Antirracismo 2. Educação 3. Etnicidade
4. Professores - Formação 5. Racismo I. Amorim,
Cleyde Rodrigues. II. Título.

22-116520

CDD-305.8

Índices para catálogo sistemático:

1. Etnicidade : Sociologia 305.8

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-88977-77-4

encontrografia

Encontrografia Editora Comunicação e Acessibilidade Ltda.
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746
www.encontrografia.com
editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)
Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
Prof.^a Dr.^a Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Prefácio	9
1. Apresentação: Retalhos para uma formação docente em ERER ...	12
2. Raça, identidade e pedagogia antirracista	22
Raça e as relações raciais na educação	23
Identidade: quem somos ou quem desejamos ser?	29
Pedagogia antirracista: formação docente e rompimento com a colonialidade do ensino	37
3. Contextualização da pesquisa: nossos retalhos, nossa história ..	45
4. Costurando a pesquisa ponto a ponto.....	54
Fases da pesquisa dentro das escolas selecionadas	60
5. Atando os nós dos dados pesquisados	67
Formação docente na Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Palha	69
A regulamentação da Lei nº 10.639/2003 no município de São Gabriel da Palha/ES: implantação ou implementação?	76
Formação sobre ERER e suas implicações na prática pedagógica docente	84

Formação continuada na escola: Minicurso Educação de Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico	102
6. Plano de formação continuada: estratégias para uma pedagogia antirracista.....	114
7. Retoques finais.....	129
Referências	133
Sobre as autoras	142

Prefácio

Foi com muita honra e emoção que recebi o convite para prefaciar o livro *Costurando Formação Docente & Educação das Relações Étnico-Raciais*, de Lizie Pacheco e Cleyde Rodrigues Amorim. Nutro, por ambas, muita admiração e respeito. Pensando primeiramente na Prof.^a Dr.^a Cleyde Amorim, lembro que ela foi a primeira pessoa a me acolher na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), quando eu chegava em 2016 para assumir meu concurso como professora da área de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). De Lizie, a mais tenra lembrança que tenho é do brilho de seus olhos durante a entrevista para a seleção do mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/UFES). Na sequência à sua aprovação, tive a oportunidade de conhecê-la melhor quando atuei como professora de uma disciplina e compus a banca de avaliação de sua pesquisa de mestrado. Assim, a cada momento, pude reforçar a impressão que ela causara durante a entrevista: um intenso comprometimento com a educação antirracista e com o combate às injustiças. Por isso, ao lado da honra e emoção, o sentimento que nutro é de alegria por poder, neste prefácio, ressaltar o quanto este livro é significativo para a área de ERER.

Fiquei pensando em uma palavra que abarcasse o conteúdo deste livro, mas que também refletisse a principal característica de ambas as pesquisadoras, em especial da mestra Lizie Pacheco, autora da dissertação que dá a base a esta obra. E a palavra que ficou mais evidente para mim é tenacidade.

A tenacidade está, por exemplo, na ousadia da pesquisa ser desenvolvida em uma cidade do interior do Espírito Santo (São Gabriel da Palha), quando a maior parte das investigações feitas sobre o processo de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil (especialmente da Lei nº 10.639/2003, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica) ocorre em grandes centros urbanos. Inclusive, este livro destaca o quanto essa concentração em cidades maiores dificulta uma avaliação mais ampla sobre os impactos da legislação de EREER no ambiente escolar. Apesar de estar, gradativamente, ocorrendo aumento de pesquisas direcionadas a analisar tal processo, a grande maioria se concentra em capitais ou regiões metropolitanas.

A tenacidade também se faz presente no caminho metodológico escolhido: a costura. As metáforas, oriundas do processo da costura de tecidos, produziram uma beleza à parte, na mesma medida em que nos conduzem à leitura e ao entendimento dos desafios e avanços do trabalho com a EREER em duas escolas. De modo muito poético, as autoras teceram o texto por meio de linhas muito fortes e tecidos muito nobres.

Mais um aspecto que denota a tenacidade está na própria pesquisa de natureza interventiva. Em contexto tão adverso como tem sido os últimos anos em decorrência da pandemia, termos a oportunidade de ler uma pesquisa de campo realizada com a profundidade e riqueza de detalhes é, sem dúvida, marca de tenacidade de uma pesquisadora e de uma orientadora que não mediram esforços para enfrentar os desafios.

Mas a tenacidade está, também, no próprio programa do qual provém a pesquisa: o PPGMPE-UFES. Trata-se de um programa aguerrido, que vem resistindo a todas as intempéries ocasionadas pelo desmonte da educação pública brasileira. Sem muitos recursos ou estrutura, o PPGMPE-UFES vem acenando o único futuro para a pós-graduação em Educação no Brasil: a aproximação e o diálogo com a educação básica e a sociedade brasileira em geral.

Outra marca da tenacidade está na resistência em continuar defendendo que o trabalho de implementação da EREER deve ser contínuo, enquanto o racismo perdurar. Por isso, é imprescindível insistir e resistir no debate, especialmente no ambiente escolar, pois a educação antirracista se faz com ações concretas, e este livro acena no caminho correto.

Por fim, a tenacidade está nas autoras, especialmente (como já ressaltai) em Lizie. Cada desafio encontrado no percurso, ou melhor, cada percalço no processo da costura foi enfrentado e vencido. Uma das definições de tenaz informa que se trata de “metal que suporta grandes pressões, sem se partir”.¹ No caso em questão, foi a linha que não se partiu, pois é uma linha forte, de linhagem ancestral e que se mostrou de cores vivas por onde passou costurando.

Vitória, 25 de abril de 2022.

Débora Cristina de Araujo

Professora do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/UFES)

1 Extraído do dicionário Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Consulta realizada on-line: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/tenaz/>. Acesso em: 25 abr. 2022.



1. Apresentação: Retalhos para uma formação docente em ERER

“Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma [...]”

(Cris Pizziment)

Ao longo da história do Brasil, a luta contra o racismo tem sido permeada por ações individuais e coletivas que, assim como retalhos que se juntam para formar uma grande colcha, também se ampliaram, dando origem a políticas afirmativas que visam reparar os danos causados por séculos de uma história marcada pelo racismo.

O Movimento Negro vem costurando essas conquistas que resultaram na Lei nº 10.639/2003,² a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, tornando obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira (BRASIL, 2003). Isso significou um grande avanço, visto que a educação nacional passa a incorporar em seu bojo os princípios da promoção da igualdade racial.

Porém, mesmo após quase duas décadas de sua promulgação, a Lei ainda não foi completamente implementada. Para que isso ocorra, é necessária, dentre outras ações, a formação continuada de professores e professoras sobre as relações raciais, a fim de que estejam preparados/as para colocar em prática o que preconiza a legislação. Munanga (2008, p. 12) diz que

[...] apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalha, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.

Como já dissemos, essa lei é resultado da luta do Movimento Negro,³ que desde a década de 1970 tem se destacado no campo político, pressionando o

2 Em 2008, a Lei nº 10.639/2003 foi alterada pela Lei nº 11.465/08, a qual acrescentou em seu texto o ensino da história e cultura dos povos indígenas. Porém, neste texto utilizaremos a denominação da Lei nº 10.639/2003, pelo simbolismo político que ela carrega, visto que representa o resultado da luta histórica do Movimento Negro, e é mais comumente mencionada na literatura acadêmica. Sendo assim, quando utilizamos a Lei nº 10.639/2003 estamos nos referindo ao dispositivo legal que determinou a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

3 Quando usamos a expressão “Movimento Negro”, partimos do conceito de Gomes (2019). A autora compreende esse movimento como “[...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade” (GOMES, 2019, p. 23). Essa definição refere-se a grupos políticos, acadêmicos, religiosos e artísticos, que, segundo a autora, objetivam a superação do racismo e da discriminação racial, bem como a valorização e afirmação da história e cultura negra no Brasil.

Estado a implementar políticas que visem à garantia da igualdade racial e ao combate ao racismo. Gomes (2011, p. 137) afirma que o

[...] movimento negro, no Brasil, conquanto sujeito político, tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra, pelos questionamentos ao currículo escolar no que se refere ao material didático que apresenta imagens estereotipadas sobre o negro, pela inclusão da temática racial na formação de professores(as), pela atual inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares e pelas políticas de ação afirmativa nas suas mais diferentes modalidades.

Com a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), criou-se a expectativa de que a escola pudesse ser uma via de erradicação do racismo no Brasil. Porém, nenhuma lei, por si só, modifica a realidade ou é determinante para influir no sentimento que uma pessoa tem em relação a outra. Munanga (2008) afirma isso ao dizer que não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas.

Tão importante quanto criar leis que reprimam ações discriminatórias e racistas é implementar ações preventivas por meio da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e fazer valer a efetivação da legislação. Ferraz (2013, p. 39) argumenta que “[...] não é por estar escrito na Lei que um direito se efetiva. Mas por estar na Lei, um direito abre o universo da reivindicação política”.

Nesse mesmo sentido, Silva Júnior (2002, p. 12) destaca que: “mais do que punir, podemos e devemos prevenir. Mais do que combater a discriminação, devemos promover a igualdade”. Partindo do princípio de que ações preventivas são fundamentais, acreditamos que os processos educativos são o caminho para a construção de uma sociedade mais equânime, fundamentada em relações humanas mais solidárias, que garantam o direito de todos e todas.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 aponta para essa direção. Não somente essa lei, mas outras ações governamentais instituídas nesse mesmo contexto ampliaram o debate sobre as desigualdades raciais no país. Convém destacar a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2004. Nesse mesmo ano, são aprovados o Parecer

CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2004a, 2004b), os quais regulamentaram e instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Mais tarde, em 2009, o Ministério da Educação, em conjunto com a SEPPIR, lança o plano nacional de implementação dessas diretrizes curriculares.

Gomes (2011, p. 143) afirma que

[...] tais ações no campo da política e, sobretudo, da política educacional devem ser compreendidas como respostas do Estado às reivindicações do Movimento Negro. A sua efetivação, de fato, em programas e práticas tem sido uma das atuais demandas deste movimento social. A história política brasileira nos revela que entre as intenções das legislações antirracistas e a sua efetivação na realidade social há sempre distâncias, avanços e limites, os quais precisam ser acompanhados pelos cidadãos e cidadãs brasileiros e pelos movimentos sociais por meio por um efetivo controle público.

A autora tinha razão em demonstrar preocupação com a efetivação das políticas recém-criadas. As mudanças no cenário político nacional nos últimos anos instauraram em nosso país uma nova conjuntura, em que a educação tem sido alvo de constantes retrocessos. A exemplo disso, destaca-se a extinção da SECADI, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019,⁴ que se constitui como grande perda no campo dos direitos educacionais. Medidas como essa vão na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção de uma sociedade mais equânime, bem como do fortalecimento da inclusão no processo educativo.

Acompanhando esse processo, cresce cada vez mais o discurso de ódio, propagado principalmente por intermédio das redes sociais, que se reverbera em ações violentas na sociedade, inclusive nas escolas. Mais do que nunca, é preciso falar sobre diversidade, fazer com que a legislação vigente

4 Decreto que determinou mudanças na estrutura e funções de algumas secretarias do Ministério da Educação. Dentre elas, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) passou a se chamar Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), e a criação da Secretaria de Alfabetização (SEALF).

saia do papel e se efetive de maneira direta na vida daqueles/as que têm sofrido as consequências do modelo político atual; um campo propício para esse debate é a educação.

Diante disso, o presente trabalho objetiva contribuir com a formação de professores e professoras para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Para tanto, define os condicionantes para o planejamento e execução de ações formativas sobre Educação das Relações Étnico-Raciais a serem ofertadas pelas redes de ensino e apresenta possibilidades de formação em serviço, especialmente para professores/as e que os/as instrumentalizem ao trabalho em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Assim, esperamos que contribua para a implementação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e, conseqüentemente, a instituição de políticas públicas de combate ao racismo.

Os diversos estudos realizados a respeito da formação continuada sobre ERER têm apontado que, entre o que foi idealizado com a Lei nº 10.639/2003 e a realidade vivida nas escolas, há ainda um abismo que precisa ser transposto. Pois, quando o olhar se volta para as práticas pedagógicas realizadas pelos/as professores/as dentro da sala de aula, depara-se ainda com a velha justificativa de não terem recebido formação inicial e continuada, que lhes garantissem subsídios capazes de auxiliá-los/as na promoção de uma pedagogia antirracista (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Diante disso, escolhemos linhas de cores e texturas variadas para usarmos como aporte teórico. Para costurar o forro da nossa colcha, o que dá sustentação aos retalhos, usamos a linha da *educação libertadora* de Paulo Freire (1987, 1996). Apesar de seus estudos não estarem diretamente ligados à temática racial, a concepção freiriana de educação, que visa fazer com que as classes desfavorecidas da sociedade, negros e não negros, entendam sua situação de oprimidas e ajam pela sua libertação, dialoga com a luta pela igualdade racial.

Paulo Freire entendia o conhecimento como forma de emancipação do sujeito, capaz de torná-lo consciente do seu papel no mundo. Para o autor, “[...] o mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 1996, p. 40).

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar* (FREIRE, 1996, p. 40, grifos do autor).

Essa educação dialógica, conscientizadora, que assume sua responsabilidade social, remete-nos ao que bell hooks (2013)⁵ chama de *pedagogia engajada*, a qual valoriza a expressão do/a aluno/a e o/a faz refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo. Mas, para isso, é preciso que se reconheça como sujeito histórico, e, para o/a aluno/a negro/a, esse processo perpassa pela identificação racial.

Para entrelaçarmos esses pontos, usamos a linha dos *estudos culturais e identitários*, de Stuart Hall (2006), que desenvolve um argumento com relação às identidades culturais, nas quais os aspectos de nossas identidades surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. Em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, o autor fala sobre uma crise de identidade, demonstrando que as velhas identidades criadas a partir de uma perspectiva eurocêntrica estão sendo descentradas, provocando mudanças e trazendo questionamentos quanto a identidades culturais de raça, nacionalidade, etnia, classe e gênero. Afirma ainda que a identidade se forma ao longo do tempo, está sempre em processo, sendo formada, ou seja, em vez de falarmos de identidade como algo acabado, segundo Hall (2006), deveríamos falar em identificação.

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. (HALL, 2006, p. 39, grifos do autor).

5 O fato de grafarmos o nome da autora com letras iniciais minúsculas é em respeito ao seu posicionamento crítico, já que, para ela, nada tem mais importância do que as ideias e o conhecimento: “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu” (bell hooks). Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-pedagogia-negra-e-feminista-de-bell-hooks/>. Acesso em: 15 mar. 2020.

Ainda nessa linha conceitual, trazemos as discussões de Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1999) sobre *raça*. Sob a ótica das Ciências Sociais, o autor teoriza esse conceito como “construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios” (GUIMARÃES, 1999, p. 153). A partir desses estudos, percebemos que a ideia de *raça* impregnada na sociedade brasileira é a mesma dos séculos passados, utilizada para classificar as pessoas de acordo com suas características físicas, determinando seus lugares na sociedade.

Para reforçar essa costura, utilizamos também a linha dos estudos de Kabengele Munanga (1999, 2008), que, além de trazer *raça* como um conceito carregado de ideologia, pois esconde a relação de poder e dominação, discute o *racismo* na escola. As contribuições teóricas de Munanga (2008) são muito pertinentes, visto que o racismo existente na sociedade brasileira se reverbera dentro das salas de aula.

O autor em questão diz que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. Somente a partir da tomada de consciência dessa realidade podemos identificar que os instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula perpetuam o racismo com seus conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental.

Munanga (2008) também reafirma a importância do resgate à memória coletiva como forma de combate ao preconceito e racismo. Segundo ele,

[...] essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2008, p.12).

Sendo assim, falar da história e da cultura afro-brasileira e africana, na perspectiva apontada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pressupõe um olhar rigoroso e cauteloso sobre a história do

Brasil e da África, desconstruindo mitos, concepções de mundo e de homem sacramentados pela historiografia e pelo Estado ao longo do tempo.

Nesse mesmo sentido, os estudos de Nilma Lino Gomes (2002a, 2002b, 2003, 2012a, 2012b, 2012c) foram fundamentais para entrelaçar os conceitos até aqui mencionados às discussões sobre a importância da formação de professores/as em ERER para o combate ao racismo. A autora apresenta a escola como um espaço de construção da identidade negra, onde aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade (GOMES, 2003, p. 170).

No que tange à formação docente sobre ERER, Gomes e Silva (2018, p. 8) acrescentam:

A articulação entre formação de professores/as e diversidade étnico-cultural pode ser entendida como um importante desafio para o campo da educação e como mais uma competência pedagógica a ser construída e praticada pelos educadores e educadoras. Ela diz respeito à identidade do professor e da professora, enquanto agentes pedagógicos e políticos, com direitos e deveres não só de executar políticas educacionais, mas de participar de sua concepção, e avaliação.

As autoras também propõem a descolonização dos currículos, com a introdução obrigatória do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Isso exige mudanças de representação e de práticas, além de questionar os lugares de poder. Gomes (2012c) ainda afirma ser preciso indagar a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade.

Os recentes estudos sobre *educação decolonial* e *pedagogia antirracista* do professor Luiz Fernandes de Oliveira (2018) complementam o pensamento de Gomes (2012c) e foram usados para dar o acabamento à costura da base teórica deste trabalho. O pensamento decolonial advindo do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) refere-se a “um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela colonialidade”, tornando-se um contraponto “[...] às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica” (OLIVEIRA, L., 2018, p. 96).

A estampa desta grande colcha de retalhos é formada por símbolos africanos, como o *sankofa*, o qual faz parte de um conjunto de ideogramas chamados *adinkra*,⁶ muito comuns em tecidos africanos. Representado por um pássaro que volta a cabeça à cauda, o *sankofa* simboliza “o retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro” (NASCIMENTO, E., 2008, p. 31). Por séculos a história africana vem sendo reproduzida de maneira equivocada, colocando seu povo como objeto, e não como sujeito histórico; o ideograma *sankofa* representa o resgate do “referencial da agência histórica dos povos africanos” (NASCIMENTO, E., 2008, p. 31).

Utilizamos também outros símbolos *adinkra*, como o *Ananse Ntontan*, a figura de uma teia de aranha que representa a criatividade e a sabedoria; o *Aya*, a figura de uma planta que representa resistência e desenvoltura; o *Fun-tinfunefu-denkyemfunefu*, a figura de crocodilos siameses que simbolizam a unidade, independentemente das diferenças culturais, e a democracia; o *Wawa Aba*, a figura de uma semente de uma árvore extremamente dura, que simboliza resistência, vigor e perseverança. O *Mate Masie*, com a figura de dois pares de olhos bem abertos e representa conhecimento, sabedoria e prudência, mas também se relaciona com a capacidade de levar em consideração o que outra pessoa diz, e o *Akoma Ntoaso*, que é representado por corações interligados e simboliza tolerância, paciência e união.

Este trabalho se compõe a partir da pesquisa realizada sobre formação de professores/as em Educação das Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Educação de São Gabriel da Palha/ES (PACHECO, 2021). A pesquisa foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e evidenciou a existência de lacunas na implementação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que é um dos mais importantes instrumentos criados nos últimos anos para o combate ao racismo em nosso país.

Para este texto, destacamos a discussão teórico-metodológica que norteou a pesquisa, bem como os dados de campo e sobre o campo onde ela foi desenvolvida. Elegemos como lócus da pesquisa duas escolas de educação básica

6 O *adinkra*, dos povos acã, de Gana, asantes da África ocidental, é um entre vários sistemas de escrita africanos. É um conjunto de símbolos que representam ideias expressas em provérbios. Os símbolos são grafados em tecidos, antigamente utilizados apenas pela realeza e líderes espirituais. São também utilizados em cerâmica e banquetas (APPIAH, 1997).

da Rede Municipal de Educação de São Gabriel da Palha/ES, as quais denominamos com os nomes fictícios de Escola Seda, de ensino fundamental anos finais, e a Escola Linho, que oferece o ensino fundamental, anos iniciais.

A partir desta pesquisa foi desenvolvido um Plano de Formação, que também compõe este trabalho e apresenta um cronograma com sugestões de temas a serem trabalhados com professores/as em momentos formativos ao longo do ano letivo. Esperamos que eles impliquem em ações de combate ao racismo na escola e, assim como uma colcha de retalhos, que aquece e embeleza àqueles/as que com ela se envolvem, desejamos que esse Plano de Formação seja útil para a implementação da Lei nº 10.639/2003 e, consequentemente, a consolidação de uma educação libertadora, que ecoe para outros espaços sociais propagando valores mais igualitários.



2. Raça, identidade e pedagogia antirracista

“Sou feita de retalhos [...]
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes,
mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou [...].”
(Cris Pizziment)

Para confeccionar uma colcha, são necessárias linhas para alinhar a costura, bem como um tecido que sirva de forro para dar sustentação aos retalhos, que juntos darão forma ao produto. Assim também se deu a elaboração deste estudo. Para costurar a base teórica, utilizamos diversas linhas, que foram escolhidas de acordo com as cores e texturas que mais se aproximavam do nosso objetivo.

Partindo desse princípio, consideramos as linhas de estudo desenvolvidas por Hall (2006), Guimarães (1999), Munanga (1999, 2008), Oliveira, L. (2018), Gomes (1996, 2002a, 2002b, 2003, 2012a, 2012b, 2012c, 2013), hooks

(2013), bem como outros/as autores/as do campo da educação, como Freire (1987, 1996), fundamentais para unir os elementos deste livro.

Sendo assim, neste capítulo teceremos discussões sobre raça, identidade, racismo e pedagogia antirracista, usando as linhas de estudos dos/as autores/as supracitados/as, por entendermos que são conceitos-chave a serem compreendidos por docentes na formação sobre EREER. Esse processo está relacionado à forma como esses sujeitos veem a si mesmos e o/a outro/a no cotidiano escolar. Gomes (1996) afirma que as pessoas envolvidas no processo educacional constroem suas identidades ao longo de suas vidas, e a escola também é um espaço onde se dá essa construção.

A escola é um dos espaços que interfere e muito no complexo processo de construção das identidades. O tempo de escola ocupa um lugar privilegiado na vida de uma grande parcela da sociedade brasileira. Esse tempo registra lembranças, produz experiências e deixa marcas profundas naqueles que conseguem ter acesso à educação escolar (GOMES, 1996, p. 68).

Esses sujeitos a que a autora se refere não são somente professores e professoras, mas também alunos, alunas e pais que reproduzem uma ideologia racial nem sempre positiva. No caso dos/as professores/as, Gomes (1996) diz que essa ideologia está presente no desenvolvimento de sua carreira, desde o curso do magistério, passando pelos centros de formação, pelo curso de Pedagogia, até a licenciatura. Por vezes, tal ideologia ainda reproduz discursos presentes nas teorias racistas do século XIX e XX, por exemplo, as supostas: incapacidade intelectual do/a negro/a, a primitividade da cultura negra e a democracia racial.

A escola é um espaço onde são compartilhados não apenas conteúdos curriculares, mas também valores, crenças e, até mesmo, preconceitos formulados a partir dessas teorias. Por isso, discutir sobre identidade racial torna-se extremamente necessário.

Raça e as relações raciais na educação

Partindo do princípio de que a escola é um microcosmo que reproduz em seu interior diversas relações sociais, por estar inserida num contexto histórico, político, econômico, cultural e social, é preciso olharmos para esse

espaço como um ambiente propício à proliferação do racismo, pois não há nele neutralidade, como afirma Gomes (1996, p. 69):

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as.

Seguindo a direção defendida pela autora, buscamos incorporar a centralidade da raça em nossos estudos, a fim de compreendermos como esse mecanismo opera nas relações de poder, as quais têm sido mantidas e subsistem no pensamento moderno ocidental, inclusive no educacional.

Guimarães (1999) apresenta o conceito de *raça* como uma construção social, uma forma de identidade baseada em uma ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios. Portanto, entendemos que, ao falarmos de raça e racismo, precisamos compreender como se deu a constituição histórica desses conceitos sob diversas concepções.

Nesse sentido, Munanga (1999) afirma que o conceito de raça, tal como utilizamos hoje, nada tem de biológico; é um conceito carregado de ideologia, pois esconde a relação de poder e dominação. Bem diferente das concepções de raça existentes, por exemplo, no século XVI, no contexto das grandes navegações europeias e o (des)encontro com o Novo Mundo, em que os “conquistadores” dominaram e escravizaram os povos originários do continente americano, munidos de uma perspectiva eurocêntrica de mundo, classificando os grupos humanos a partir de suas diferenças físicas.

Nem mesmo os iluministas do século XVIII, com seus ideais de igualdade, liberdade e fraternidade, foram capazes de modificar essa concepção pautada na centralidade do homem branco europeu. Sendo assim, chegamos ao século XIX, e, com o advento das Ciências Sociais, surge a noção científica de raça e racismo. Despretensiosamente, a Teoria da Evolução, de Charles Darwin, contribuiu para o surgimento de um pensamento que afetaria, de maneira considerável, os processos históricos vindouros. A esse

grande sistema de pensamento que predominou durante o século XIX, deu-se o nome de “Darwinismo Social”.

Ancorado nos estudos socioantropológicos da época, esse pensamento endossou a ideia da distinção entre as raças e a superioridade de uma sobre a outra, servindo de justificativa para o processo de colonização da África e da Ásia e, mais tarde, para a ascensão do nazifascismo, ambos marcados pela segregação e extermínio baseados na raça. Guimarães (1999), ao escrever sobre a noção errônea de *raça* em uma perspectiva biológica, a qual fundamenta as práticas de discriminação, diz:

No século passado, não havia dúvidas de que as “raças” eram subdivisões da espécie humana, grosseiramente identificadas com as populações nativas dos diferentes continentes e caracterizadas por particularidades morfológicas tais como cor da pele, forma do nariz, textura do cabelo e forma craniana. Juntavam-se a tais particularidades físicas características morais, psicológicas e intelectuais que, supostamente, definiam o potencial das raças para a civilização (GUIMARÃES, 1999, p.147).

Ele complementa lembrando o conceito de *racialismo*,⁷ o qual, segundo o autor, serviu para justificar diferenças de tratamento e de estatuto social entre os diversos grupos étnicos presentes nas sociedades ocidentais e americanas, conduzindo quase sempre a um racismo perverso e desumano, genocida (GUIMARÃES, 1999).

Como podemos perceber, o termo *raça* vem sendo cunhado sob argumentos biológicos e culturais e, ao longo dos séculos, tem mantido estreita relação com um fenômeno persistente, o racismo. Segundo Gomes (2012a, p. 730), os estudos pós-coloniais do sociólogo Aníbal Quijano nos ajudam a entender o adensamento teórico da análise sobre a construção social de *raça* no Brasil.

O autor revela uma dimensão mais profunda da invenção da *raça*, trazendo-nos para o contexto latino-americano

7 Segundo Appiah (apud GUIMARÃES, 1999, p. 147), *racialismo* é a doutrina segundo a qual “existem características hereditárias, possuídas por membros da nossa espécie, que nos permitem dividi-los num pequeno conjunto de raças, de tal modo que todos os membros dessas raças compartilham, entre si, certos traços e tendências, que eles não têm em comum com membros de nenhuma outra raça”.

e problematizando que, antes mesmo de se consolidar como um conceito da ciência, ela foi sendo formulada como uma ideia, uma representação social e, portanto, uma forma de classificação social imbricada nas estratégias de poder colonial. Esta noção foi se tornando, paulatinamente, um instrumento de poder econômico, político, cultural, epistemológico e até pedagógico. A empreitada colonial educativa e civilizatória esteve impregnada da ideia de raça. (GOMES, 2012a, p. 730).

Foi o que ocorreu no Brasil. Desde o início de sua colonização, o homem branco europeu impunha ao povo indígena e africano seu padrão civilizatório de vida. Pautado na concepção eurocêntrica, os colonizadores se achavam no direito de se apropriar de corpos negros, como se fossem mera mercadoria. Na verdade, assim eram considerados milhares de africanos/as que foram trazidos/as como escravizados/as para o Brasil.

Aqui, o corpo negro deveria assimilar as tradições coloniais, pois somente assim conseguiria ser reconhecido enquanto pessoa. Esse processo de dominação político-cultural estava presente em cada alteração de nome, em cada batismo cristão, ou simplesmente na proibição das línguas maternas e no menosprezo à cultura africana, perpetuando a ideia da superioridade branca e, conseqüentemente, o racismo.

[...] O senhor que atribuía ao negro servo um nome de branco, cristão, em troca do nome tribal do lugar de origem, sabia que a água do batismo era apenas uma porta líquida de entrada na redução necessária das diferenças que tornam eficazes os usos da desigualdade. É importante que o escravo fale a língua do senhor para compreendê-lo e saber obedecer. É preciso que possua a mesma fé, para que no mesmo templo faça e refaça as mesmas promessas de obediência e submissão aos poderes ocultos da ordem social consagrada (BRANDÃO, C., 1986, p. 3).

Por meio da mestiçagem entre brancos/as, negros/as e indígenas, criou-se a falsa impressão de que, no Brasil, diferentes “raças” conviviam harmonicamente. No início do século XX, a obra *Casa-Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre (2019), teria contribuído significativamente para isso, dando início a uma grande mudança no modo como a ciência e o pensamento social e político

brasileiros encaravam os povos africanos e seus descendentes – surge então a ideia de democracia racial. A obra de Freyre viria oficializar o pensamento predominante de que no Brasil pretos/as e brancos/as conviviam de maneira ordeira e pacífica, diferentemente do que acontecia nos Estados Unidos, onde ocorriam conflitos sangüinários. Isso fez com que o conceito de raça caísse em descrédito, segundo Guimarães (1999).

Sabemos, entretanto, que esse pensamento não passa de um mito, pois, se analisarmos o sentido literal da expressão *democracia racial*, seria um sistema desprovido de quaisquer desigualdades ou preconceitos. E a realidade brasileira era e continua diferente disso. Nos anos seguintes à abolição, a cor continuou sendo um fator restritivo de sucesso pessoal. Sem qualquer garantia legal de seus direitos políticos e sociais, os/as negros/as viviam à margem da sociedade, sem condições paritárias em relação aos/às brancos/as, conforme afirma Nascimento (2016):

O objetivo não expresso dessa ideologia é negar ao negro a possibilidade de autodefinição, subtraindo-lhe os meios de identificação racial. [...] Negam a ele, com fundamentos na lei, o direito legal da autodefesa. A Constituição do país não reconhece entidades raciais; todo mundo é simplesmente brasileiro (NASCI-
MENTO, A., 2016, p. 79).

A falsa ideia de harmonia entre brancos/as e negros/as mascarou o racismo – que nunca deixou de existir no Brasil. Ainda hoje podemos perceber as danosas consequências deixadas por esse pensamento. Quando ouvimos que não há necessidade do Dia da Consciência Negra, e sim deveria existir o “Dia da Consciência Humana”, entendemos o quanto a errônea concepção de raça influiu na descaracterização do/a negro/a na sociedade brasileira. Conforme Hasenbalg (2005), o mito da democracia racial brasileira é o símbolo mais poderoso para desmobilizar os/as negros/as e legitimar as desigualdades raciais.

Recorrendo mais uma vez aos processos históricos, percebemos que nas últimas décadas do século XX, há uma resistência à ideia de democracia racial. Com o crescimento do Movimento Negro há, segundo Guimarães (1999), a necessidade de teorizar as “raças” como construtos sociais.

Foi por meio dos estudos de Nelson do Valle e Silva (apud LIMA, M. 2014) e Carlos Hasenbalg (2005) que as questões raciais passaram a ser vistas sob

um novo olhar. Márcia Lima (2014, p. 924), ao escrever sobre a obra de Carlos Hasenbalg e seu legado à agenda de estudos sobre desigualdades raciais no Brasil, afirma que:

[...] para ele, *raça* não deve ser entendida como um critério subordinado na explicação da posição dos não brancos na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. Ela deve ser analisada como atributo independente e associada a outras dimensões, tais como aspectos demográficos (distribuição regional dos grupos de cor e política migratória), educação, mercado de trabalho e ocupação, mobilidade social.

Para Hasenbalg (2005), *raça* se mantém como símbolo de posição subalterna na divisão hierárquica e continua a fornecer a lógica de subordinação. Daí a importância do estudo das relações raciais também no campo educacional, pois situações de preconceito e racismo continuam sendo reproduzidas nas escolas.

Nesse processo de ressignificação e politização da ideia de *raça*, não poderíamos deixar de mencionar a participação do Movimento Negro. Suas ações políticas contribuíram para a formação de um novo olhar para as relações raciais no Brasil, tendo em vista a emancipação social.

Segundo Gomes (2012a), ao ressignificar a *raça*, o Movimento Negro indagava a própria história do Brasil e da população negra, construindo assim novas formas de explicar o racismo brasileiro, dando visibilidade à questão étnico-racial, interpretada então como triunfo e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos/as, reconhecidos/as na sua diferença, sejam tratados/as igualmente como sujeitos de direitos.

Ao politizar a *raça*, esse movimento social desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a *raça* como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial (GOMES, 2012b, p. 731).

Percebemos assim que, ao longo dos anos, a luta do Movimento Negro tem promovido muitos avanços ante o combate ao racismo. Como já dissemos, não

pretendemos aqui fazer um relato histórico de todas essas conquistas, pois muitos/as autores/as já o fizeram, inclusive Gomes (2011). A autora diz que os saberes produzidos por meio dessa luta — histórica e ancestral — ganham força no campo educacional a partir do início do século XX e se intensificam no início do século XXI, com as políticas de ações afirmativas.

Os saberes identitários: as ações afirmativas recolocam o debate sobre a “raça” no Brasil, institucionalizam o uso das categorias de cor (preto, branco, pardo, amarelo e indígena) nos formulários socioeconômicos dos candidatos aos exames vestibulares, nos censos educacionais, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) trazendo a autodeclaração racial para o universo dos brasileiros, sobretudo no campo das políticas públicas (GOMES, 2011, p. 148-149).

Como podemos notar, esse contexto faz ressurgir a discussão sobre quem é negro/a no Brasil, trazendo novamente à tona a ressignificação do termo raça. Isso nos mostra que esse conceito é frequentemente utilizado nas relações sociais, e faz com que características físicas, como a cor da pele, por exemplo, interfiram e até mesmo determinem o lugar de cada pessoa dentro da sociedade brasileira, consequentemente, dentro das escolas.

Identidade: quem somos ou quem desejamos ser?

As discussões sobre raça estão diretamente relacionadas à *identidade*, outro conceito fundamental no desenvolvimento deste estudo, visto que, ao discutirmos identidade, discutimos também a diferença. O processo de identificação leva o sujeito a se sentir partícipe de um grupo, de uma comunidade, de um povo, e consequentemente, a valorizar suas origens históricas e culturais, por vezes inferiorizadas por outros grupos. Sendo assim, falar de identidade é falar de relações de poder.

Contextualizando o nosso estudo, é possível dizer que o processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas depende de como os sujeitos envolvidos nele se reconhecem como negros e brancos. Estudos recentes mostram que as escolas onde os/as professores/as pesquisados/as se autodeclaram não brancos/as, por vezes, se apresentam como um espaço em que a educação para as relações étnico-raciais acontece e expõe resultados mais significativos no combate ao racismo. Gomes (1996) nos faz esse alerta ao afirmar que:

O trabalho com a questão racial na escola progredirá à medida em que os negros aceitem o desafio de romper com a ideologia racista, passem em revista a sua própria história e redescubram os valores de sua cultura, para que possam intervir positivamente junto ao outro (GOMES, 1996, p. 80).

Para entendermos a importância da formação identitária no processo de implementação da Lei nº 10.639/2003, utilizaremos as contribuições teóricas de Hall (2006) acerca da *identidade cultural*, Munanga (1999), sobre *identidade negra*, e Gomes (1996, 2002b), sobre *educação e alteridade*. Porém, antes de seguirmos, tomemos como exemplo a psiquiatra, psicanalista e escritora Neusa Santos Souza. Em seu livro *Tornar-se Negro* (SOUZA, 1983), a autora traz uma grande contribuição ao debate das relações raciais. A partir de sua própria experiência e formação psicanalítica, ela discorre sobre o difícil processo de ascensão social do/a negro/a em uma sociedade branca.

Apesar do tempo que separa a publicação de sua obra e a produção desta pesquisa, as considerações apontadas pela autora ainda continuam atuais. Souza (1983) afirma que a reconstrução do “ser negro” passa por um processo de conscientização e valorização da negritude e pela construção política e sociocultural de sua identidade.

Ser negro é [...] tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro (SOUZA, 1983, p. 77).

Podemos perceber que o processo de identificação se dá nas relações sociais, nas quais o sujeito se insere ao longo de sua vida; mas isso depende de uma tomada de consciência, condicionada à desconstrução da imagem negativa em que o negro foi enquadrado ao longo da história do Brasil.

As contribuições de Souza (1983) seguem o que é apontado por um campo de pesquisa chamado Estudos Culturais,⁸ no qual se incluem os estudos de Hall (2006), que abordam a importância da constituição da identidade a partir das relações estabelecidas no cotidiano e de que maneira ela se transforma. Segundo o autor, nessas relações, vamos nos constituindo sujeitos desse processo. Portanto, nossa identidade não é algo inato, que trazemos conosco ao nascermos, mas vai se compondo.

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo na mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença. (HALL, 2006, p. 21).

Hall (2006) fala de identidade enquanto processo em andamento, ou seja, identificação. Ele afirma que uma cultura nacional é um discurso, um modo de construir sentidos que influencia e organiza nossas ações e a concepção que temos de nós mesmos. Esse discurso é construído a partir da forma como é contada e recontada a nossa história. O pensamento de Hall e outros teóricos dos Estudos Culturais contribuem para dar visibilidade às culturas consideradas subalternas, o que auxilia no processo de identificação.

Apresentamos ainda outro fator que, segundo Hall (2006), de alguma forma, interfere na construção identitária na pós-modernidade: a globalização. Esse processo no qual a maioria dos países está inserida provocou um fenômeno que ele chama de *deslocamento*, que começou a mudar as sociedades modernas no final do século XX.

Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios/as como sujeitos integridos. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de

8 Um movimento gestado na Inglaterra, no pós-Segunda Guerra Mundial, e que foi consolidado com o surgimento do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS). Esse campo nasce com o propósito de repensar teoricamente a cultura, em uma ampla dimensão, por um enfoque antropológico que desloca da ideia de “cultura-nação” para a de “cultura dos grupos sociais”. Nessa conjuntura, busca-se também compreender os modos como a cultura dos grupos subalternos contestam a ordem social ou fazem adesão a ela (MATTE-LART; NEVEU, 2004 apud FERNANDES, 2018, p. 51).

deslocamento ou *descentração* do sujeito. Esse duplo *deslocamento-descentração* dos indivíduos, tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, constitui uma “crise de identidade” (HALL, 2006, p. 9).

Facilmente percebemos as consequências dessa crise nas relações raciais. Por meio da internet, ou outros meios de comunicação, é possível conhecer diferentes culturas, de diferentes povos. Mesmo morando em lugares distantes dos grandes centros urbanos, ou em países pobres, as pessoas recebem em suas casas informações repletas de símbolos das culturas hegemônicas, principalmente por intermédio de propagandas de produtos industrializados. Esses pacotes vêm “recheados” de elementos de uma cultura branca e ocidental que ainda prevalece no mundo, sendo assim assimilada.

Hall (2006, p. 75) chama isso de “supermercado cultural”. Segundo ele, quanto mais somos medidos pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, mais as identidades se tornam desvinculadas ou desalojadas de tempos, lugares, histórias e tradições específicas.

Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de “supermercado cultural”. No interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a identidade, ficam reduzidas a uma espécie de língua franca internacional ou de moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas. Este fenômeno é conhecido como “homogeneização cultural” (HALL, 2006, p. 75, grifos do autor).

Outra grave consequência do processo de globalização é a submissão de pessoas a formas degradantes de vida para terem acesso aos produtos dessa indústria cultural; uma delas é a imigração. Não é nossa intenção aqui discorrer sobre esse fenômeno, mas é importante ressaltar que muitas vidas são ceifadas em função dele; quando não morrem, por exemplo, esses sujeitos tornam-se vítimas de xenofobia e racismo.

Todos esses aspectos aqui analisados nos lembram a pergunta feita por Franz Fanon (2008), em seu livro *Pele negra, máscaras brancas*: “Que quer o homem negro?” (2008, p. 27). Ao mesmo tempo, o autor responde: “O negro quer ser branco” (2008, p. 27). Ainda hoje esse questionamento nos instiga a pensar em quem somos ou quem queremos ser.

A história do Brasil nos ajuda a entender esse processo identitário, visto que nossa identidade nacional foi construída sob o olhar do colonizador europeu. Mesmo após o fim do período colonial, esse viés continuou se perpetuando por intermédio de simbolismos que representavam o ideal branco. A subjugação do/a negro/a continua no pós-colonialismo. Além da violência física, permanece também a invisibilidade da cultura. Suas identidades foram subalternizadas e proibidas de serem manifestadas, sendo consideradas pagãs, pois causavam repugnância e ofendiam o sentido estético do cristianismo, como a prática da capoeira, assim como das religiões afro-brasileiras, que possuem forte apelo cultural, religioso e funcionam como mantenedoras da identidade de matriz africana (MUNANGA, 1999).

Privado/a de praticar suas tradições culturais, em uma sociedade colonial que valorava o indivíduo de acordo com a cor de sua pele, o/a negro/a foi impelido/a cada vez mais a se parecer com o/a branco/a, como afirma Fanon (2008) em sua metáfora de “máscaras brancas”. Para o autor, o/a negro/a não tinha alternativa, pois “[...] a inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia. Precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado” (FANON, 2008, p. 90).

Com um tom denunciativo, Fanon (2008) escancara o racismo existente na França da década de 1950. A partir de sua experiência como sujeito colonizado, de origem martinicana, sentia o peso das “máscaras brancas”, por vezes coagido a usar para ser reconhecido. Seus estudos serviram de mote para a luta anticolonialista e antirracista de sua época, mas até hoje ecoam se readaptando ao contexto educacional atual. Ao não se reconhecerem enquanto negros/as, professores/as e alunos/as se escondem por trás de “máscaras brancas”, buscando uma identidade que seja aceita, para então virem a ser.

Não é de se admirar que ainda hoje muitos/as alunos/as negros/as não se reconheçam como tal, pois o que sabem sobre a cultura africana e afro-brasileira está carregado de estereótipos e negatividade. Souza (1987) afirma que o/a negro/a brasileiro/a não possui uma identidade positiva, e que nascer

no Brasil com a pele negra ou com traços do tipo negroide e compartilhar de uma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra.

Os constantes casos de racismo e intolerância religiosa exibidos por meio da mídia também ilustram os desdobramentos desse processo histórico. Re-verberam também na escola, onde os/as professores/as sentem dificuldade em abordar a temática de EREER, sobretudo no que se refere às religiões de matriz africana, com risco de serem criticados/as pelas famílias dos/as estudantes. Assim, continuam perpetuando o ideal branco, cristão e ocidental que sempre esteve presente na história do nosso país.

Munanga (1999) adverte-nos que é possível mudar essa realidade, sobretudo a partir de uma conscientização e a criação de uma nova forma de pensar. Isso está diretamente relacionado à forma como negros/as e não negros/as se veem, ou seja, o processo de identificação.

A construção dessa nova consciência não é possível, sem se colocar no ponto de partida a questão da autodefinição, ou seja, dos membros do grupo em contraposição com a identidade dos membros do grupo “alheio”. Uma tal identificação (“quem somos nós?” – “de onde viemos e onde vamos?” – “qual é a nossa posição na sociedade?”; “quem são eles?” – “de onde vieram e aonde vão?” – “qual é a posição deles na sociedade?”) – vai permitir o desencadeamento de um processo de construção de sua identidade ou personalidade coletiva que serve como plataforma mobilizadora (MUNANGA, 1999, p. 14, grifos do autor).

Concordamos que os questionamentos apresentados aqui são fundamentais para a construção identitária e podem contribuir para a mobilização coletiva na luta contra o racismo. Mas o processo de formação de uma identidade negra esbarra em uma ideologia racial de branqueamento, que remonta ao fim do século XIX, quando o movimento de criação de uma identidade nacional recorreu a métodos eugenistas, visando o embranquecimento da sociedade (MUNANGA, 1999, p.15).

O Brasil não se tornou um país mais branco como desejava a elite naquele momento, mas as consequências desse processo são percebidas até hoje em nossa sociedade. Segundo Munanga (1999), esse ideal de branqueamento ficou

inculcado por meio de mecanismos psicológicos no inconsciente coletivo brasileiro. Isso é facilmente percebido na escola, por exemplo, quando os murais estão repletos de imagens de pessoas brancas, ou as prateleiras da biblioteca são compostas em sua maioria por livros narrando histórias que enaltecem personagens brancas.

Vale lembrar aqui, mesmo rapidamente, os estudos sobre *branquitude*, reunidos no livro organizado pelas autoras Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento, intitulado *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Nele, Bento (2002, p. 25) define *branquitude* como “traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento”. As autoras abordam também as relações raciais e como estas potencializam a reprodução do racismo.

Bento (2002) afirma que no Brasil o branqueamento é frequentemente considerado um problema do/a negro/a, que, descontente e desconfortável com sua condição de negro/a, procura identificar-se como branco/a, miscigenar-se com ele/a para diluir suas características raciais. Aqui, percebemos outro aspecto muito importante, que é o silenciamento do/a branco/a, tentando se eximir de sua responsabilidade na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o/a negro/a, o qual, segundo a autora, “solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais” (BENTO, 2002, p. 26).

Portanto, reconhecer-se branco/a ou negro/a hoje no Brasil tem uma ligação direta com o passado. Compreender essa relação entre branquitude e negritude é fundamental no processo de identificação racial. Munanga (1999) questiona o que significaria ser branco/a ou ser negro/a no Brasil, pois, segundo o autor, essas denominações estão bem mais ligadas a questões ideológicas do que propriamente biológicas, as quais nos levam a pensar nossas identidades.

As constantes violências a que são submetidos/as os/as negros/as por causa do racismo geram dificuldades na formação de um sentimento de pertença racial desses sujeitos, assim como as representações negativas da população negra tornam-se empecilhos nas relações raciais, deturpando sua identidade.

Nesse sentido, a escola pode tornar-se um espaço privilegiado para a formação identitária. Ao reconhecer os saberes de diferentes culturas presentes nesse lócus, ela se posiciona de forma contra-hegemônica, reconhecendo os/as alunos/as como sujeitos socioculturais, como afirma Gomes (1996, p. 78):

[...] a articulação entre a perspectiva antropológica e o campo educacional nos possibilita discutir a escola enquanto espaço/tempo marcado pelas representações, pelas identidades, pelos rituais, pelas crenças, pelo universo simbólico. Permite-nos, também, considerar o professor, a professora, o aluno, a aluna como sujeitos socio-culturais, sexuados e possuidores de pertinência racial. Ignorando ou ocultando essa realidade a escola adota cada vez mais uma prática racista, sexista e excludente.

Essa passagem transcrita é mais uma linha que nos ajuda nesta costura. Segundo a autora (GOMES, 1996), é preciso que as diferenças sejam reconhecidas e respeitadas dentro da escola. Para tanto, é necessário romper com o discurso homogeneizante, promover ações de valorização da cultura africana e afro-brasileira, a fim de que alunos/as e professores/as se reconheçam nelas e assim afirmem e reafirmem sua identidade negra.

Ainda sobre isso, para Gomes (2002b), a ideia que o indivíduo faz de si mesmo está relacionada ao reconhecimento obtido dos outros. Assim, concordamos com a autora quando diz que nenhuma identidade é construída sem interação, inclusive a identidade negra. A forma como a história e cultura afro-brasileira e africana é abordada na escola diz muito sobre o processo de identificação dos/as alunos/as negros/as com suas origens.

Os estudos de Gomes (2002b), realizados num cenário anterior à Lei nº 10.639/2003, apontavam naquele momento para a dificuldade na abordagem da questão racial nas escolas. Esse quadro não mudou muito desde então, pois ainda é possível presenciar situações que revelam lacunas na formação sobre EREER, as quais continuam impedindo que essa temática seja abordada de maneira satisfatória. Portanto, essas reflexões permanecem atuais e relevantes.

A autora ainda afirma que educação, raça e gênero são relações imersas na alteridade. E, para termos avanços no campo da educação étnico-racial, é fundamental que os/as professores/as compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras (GOMES, 2008, p. 143).

Além dessa compreensão, é preciso fazer com que essas dimensões sejam discutidas com os/as alunos/as, aproximando teoria e prática. Para isso, não basta transformá-las em temas transversais (GOMES, 2008), mas perceber

como esses processos, que fazem parte da formação humana, se constituem no cotidiano escolar. Dessa forma, desconstruímos a ideia de escola como espaço de transmissão de conteúdos desvinculados da realidade social.

Sendo assim, é necessário que os/as professores/as tenham habilidade e compreensão no trato com as diferenças, segundo Gomes (2002b), esse é um componente do *ser educador*. O trato não segregador e educativo da identidade e da cultura negra é uma competência político-pedagógica a ser exigida de todo educador e toda educadora e, sem dúvida, de toda instituição educativa (GOMES, 2002b, p. 81).

Isso implica mudança de postura, de discurso e de prática, bem como em cumprir às exigências da Lei nº 10.639/2003, não só por obrigatoriedade, mas também pelo compromisso que todo/a educador/a deve ter com uma *pedagogia antirracista*. No tópico a seguir, abordaremos detalhadamente esse conceito.

Pedagogia antirracista: formação docente e rompimento com a colonialidade do ensino

Soltar as amarras que nos prendem a uma sociedade racista requer uma complexidade de ações. Como vimos até aqui, são séculos de história que foram moldando culturas, formando identidades, marcando vidas. E, por acreditarmos na concepção freiriana de educação como forma de intervenção no mundo, entrelaçaremos em nossa discussão a formação docente em uma perspectiva antirracista, com vistas ao rompimento com a colonialidade do ensino.

Freire (1996) afirma que compreender a educação como forma de intervenção no mundo implica esforços de reprodução de uma ideologia dominante ou o seu desmascaramento. Portanto, a prática docente exige uma definição de qual modelo de educação adotar. E não há dúvidas de que, para a superação do preconceito, da intolerância, do racismo ou quaisquer outras práticas opressoras, é preciso que haja a ruptura com os padrões que as perpetuam.

Romper com esse modelo hegemônico de educação requer uma luta constante contra qualquer forma de discriminação, requer decisão. Freire (1996) diz que somos seres éticos, capazes de observar, comparar, avaliar, escolher, decidir, intervir, romper, de optar, portanto, não podemos ser coniventes a “uma ordem perversa, irresponsabilizando-a por sua malvadez, ao atribuir a

‘forças cegas’ e imponderáveis os danos por elas causados aos seres humanos” (FREIRE, 1996, p. 39).

Desse modo, compreendemos que decidir intervir no mundo por meio da educação exige preparação. Para o/a docente, esse processo inicia-se com sua formação e continua a acontecer ao longo de sua trajetória profissional, levando em consideração aspectos assimilados por meio das interações sociais a que foi submetido/a até mesmo antes de optar pela docência. Assim é construída a identidade docente.

Segundo Pimenta (1999), esse processo se dá pelo significado que cada professor/a, enquanto autor/a, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o *ser professor/a*. A autora afirma que “é na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la” (PIMENTA, 1999, p. 19). Por meio desse exercício reflexivo-crítico, o/a professor/a poderá ressignificar sua prática, posicionando-se contra todo e qualquer tipo de discriminação.

Freire (1996) também defende a importância da reflexão crítica sobre a prática docente; segundo ele, esse é um momento fundamental na formação permanente dos/as professores/as, pois, refletindo sobre sua prática, é possível aprimorá-la. Tal reflexão nos leva a buscar alternativas, construir caminhos e superar os desafios impostos pela docência.

Nesse sentido, podemos afirmar que o Parecer do CNE/CP 03/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas, o qual trouxe proposições de uma política de combate ao racismo e às discriminações raciais no âmbito da educação, constituiu-se uma importante ferramenta para o processo de ressignificação da formação docente. A inclusão da obrigatoriedade dessa temática nos currículos da educação básica “[...] trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores” (BRASIL, 2004a, p. 8).

Porém, os estudos realizados por Oliveira, L. (2010) já apontavam que, para se instituir inicialmente a obrigatoriedade do ensino de história da África e dos/as negros/as no Brasil, isso exigiria um complexo investimento na formação docente. De lá para cá, temos observado alguns avanços no sentido

de repensar a formação docente de maneira geral, e que de forma indireta tem colaborado para a implementação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003).

Durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi instituída pelo Ministério da Educação a Política Nacional para a Formação de Professores/as, através do Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009). O documento propõe, dentre outras orientações, a organização em regime de colaboração entre União, os estados, o distrito federal e os municípios, da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (art. 1º). Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 52 e 53),

[...] as propostas contidas nesse documento procuram responder a alguns dos problemas de fundo apontados por décadas pelas análises realizadas no país sobre o processo de formação de docentes, entre eles: conseguir articulações entre níveis de gestão e também entre e intrainstituições, bem como destas com as redes de ensino, escolas e outros espaços educativos não formais; dar organicidade à matriz curricular e processos formativos; repensar currículos e suas formas de implementação, revendo estruturas das instituições formadoras e dos cursos; estudar mais a fundo os próprios processos formativos em suas diversas modalidades.

Os estudos realizados pela autora apontam que esse instrumento demonstra uma intencionalidade de romper com as estruturas tradicionais de formação, as quais estariam impregnadas pela conformação que historicamente se instituiu quanto à formação de professores/as. Porém, ela afirma que foram encontradas lacunas nesse processo, devido à forte tradição disciplinar que marca entre nós a identidade docente e orienta os/as futuros/as professores/as em sua formação a se alinharem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica (GATTI, 2010). Isso explica a resistência e/ou a dificuldade por parte de muitos/as professores/as em cumprir com as exigências da Lei nº 10.639/2003.

Pimenta (1999) afirma que mais do que conferir uma habilitação legal para o exercício profissional da docência, a formação inicial deve colaborar para o exercício da atividade docente, “uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas” (PIMENTA, 1999, p. 18). Assim, a formação docente implica contribuir para o processo de humanização dos/as alunos/as. Isso inclui

o combate ao racismo e o respeito à diversidade cultural existente na escola, não somente transmitir conhecimentos.

Estudos feitos sobre a implementação e a efetivação da Lei nº 10.639/2003 apontam que o sucesso para sua concretização depende, entre outras coisas, da formação docente. Apesar de sabermos que ela não é um fim em si mesma, consideramos que tanto a formação inicial quanto a formação continuada são imprescindíveis para darem suporte ao/à professor/a para discutir ERER em sala de aula.

Nesse sentido, é preciso avançar com a “ruptura epistemológica e cultural dos currículos” (GOMES, 2012c, p. 104). Os cursos de formação de professores/as continuam com currículos incipientes no que se refere às relações raciais. Essa temática ainda se encontra à margem, compondo disciplinas optativas ou seminários. Há quase uma década a autora já nos alertava sobre isso:

A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. No entanto, devemos ir mais além (GOMES, 2012c, p. 104).

Essa mudança estrutural, segundo a autora, abre caminhos para uma educação antirracista, pois torna público e legítimo falar sobre a questão afro-brasileira e africana, a partir de um diálogo intercultural que considere o caráter emancipatório do sujeito.

Assim, mais do que compreender e denunciar as amarras coloniais, é preciso avançar para uma educação decolonial, construir outras pedagogias, que vão além da hegemônica. Ao usar o termo *decolonial*, Oliveira, L. (2018) refere-se às possibilidades de um pensamento crítico a partir daqueles que sempre foram subalternizados pelo sistema capitalista, contrapondo-se às tendências acadêmicas dominantes e sua perspectiva eurocêntrica de construção de conhecimento.

O pensamento decolonial tem contribuído para romper com as estruturas tradicionais de formação, as quais Gatti (2010) se refere. Esse pensamento

surgiu como proposta, num contexto pós-colonial ainda marcado pela influência do eurocentrismo, através do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), constituído no final dos anos de 1990. Podemos destacar aqui, como precursores desse movimento, o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano e o semiólogo e teórico argentino Walter Mig-nolo, entre outros. Oliveira, L. (2018) nos diz que:

Uma das principais proposições epistemológicas do grupo MC é o questionamento da geopolítica do conhecimento, entendida como a estratégia modular da modernidade. Essa estratégia, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, inviabilizou e silenciou os sujeitos que produzem “outros” conhecimentos e histórias (OLIVEIRA, L., 2018, p. 96).

Para os teóricos do M/C, o colonialismo tradicional deixou marcas significativas na sociedade latino-americana. Segundo Oliveira e Candau (2010), as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes. Quijano (1992, apud OLIVEIRA, 2018, p. 47) chama isso de *colonialidade do poder*, ou seja, o processo pelo qual o sistema colonial foi fundado a partir de uma dinâmica complexa que envolve o controle da economia, da autoridade política, dos recursos naturais, da subjetividade e do conhecimento. Assim, o conceito de colonialidade estende-se também para o âmbito do saber e do ser.

Ter sempre o europeu como modelo fez com que surgisse uma hierarquia do conhecimento, desmerecendo os saberes dos povos originários do continente americano, bem como dos africanos que para cá foram trazidos, reforçando ainda mais as práticas exploratórias, discriminatórias e excludentes. Oliveira, L. (2018) diz que a colonialidade do saber operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos.

Sobre isso, Siqueira, Dias e Amorim (2020, p. 640) dizem que:

Não é possível pensar um currículo que atenda as questões referentes às desigualdades vivenciadas nas escolas entre negros e brancos de acordo com uma perspectiva colonizadora. Para isso uma reflexão acerca da história dos povos negros no Brasil é necessária

para pensarmos na desconstrução da colonialidade do saber; afinal, toda forma de construção do saber é válida, inclusive a produção de conhecimento não europeu que por séculos foi invisibilizada.

Nessa perspectiva, reportamo-nos à ideia de “monocultura do saber”, termo usado por Boaventura de Sousa Santos quando se refere ao fato de o saber científico se constituir como monocultura, destruir outros conhecimentos e produzir a morte dos conhecimentos alternativos, ou seja, um “epistemicídio” (SANTOS, 2003). Para o autor, toda experiência social produz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias, isto é, conhecimento válido.

Diante do exposto até aqui, percebemos que é preciso pensar criticamente a formação docente para ERER. Oliveira e Candau (2010) afirmam que a proposta de uma pedagogia decolonial e crítica requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais.

Essas questões têm causado muitas discussões no ambiente acadêmico, gerando até mesmo divergências de pensamento; porém, acreditamos que não basta apenas descosturar os pontos dados pela história de dominação a qual fomos submetidos/as para que a educação seja uma prática libertadora. Há momentos em que são necessárias ações mais contundentes; é preciso rasgar esse tecido e depois costurá-lo novamente, colocando novos retalhos.

Em seu livro *Ensinando a Transgredir*, bell hooks (2013) fala em uma revolução de valores. Alicerçada na obra de Paulo Freire, celebra “[...] um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade” (HOOKS, 2013, p. 24).

Nesse sentido, urge nos movermos em direção a uma pedagogia antirracista, a qual exige dos/as professores/as o abandono de estereótipos adquiridos em sua formação, que fortalecem preconceitos e inviabilizam uma educação libertadora, e a superação de um modelo educacional que reforça os sistemas de dominação.

Hooks (2013) afirma que isso é possível por meio da transgressão. Isto é, transgredir as formas tradicionais de escola que não dão voz aos sujeitos

invisibilizados pela história e avançar para uma educação que permita uma verdadeira transformação social. A autora defende uma *pedagogia engajada*, ou seja, uma pedagogia que valorize a expressão do/a aluno/a, tendo como foco capacitar estudantes para pensar criticamente.

A pedagogia engajada é essencial a qualquer forma de repensar a educação, porque traz a promessa de participação total dos estudantes. A pedagogia engajada estabelece um relacionamento mútuo entre professor e estudantes, que alimenta o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o aprendizado genuíno acontece. (HOOKS, 2020, p. 51).

Pensar criticamente faz com que alunos/as e professores/as questionem o modelo hegemônico de currículo e de ensino, bem como reflitam sobre as possibilidades de superação dele. A autora nos lembra que somos bombardeados/as diariamente por uma mentalidade colonizadora, que molda consciências e ações, de modo que é preciso um engajamento constante por novas maneiras de pensar e de ser.

Hooks (2020) também alerta para as dificuldades nesse processo, visto que vivemos em uma sociedade racista, sexista, machista, em que, a todo instante, temos contato com uma cultura impregnada de valores colonizadores. Isso naturaliza preconceitos, tornando-nos insensíveis aos impactos provocados por eles. Sendo assim, segundo hooks (2020, p. 57), nosso maior desafio é “[...] compartilhar conhecimento a partir de um ponto de vista sem preconceito e/ou descolonizado com estudantes que estão tão profundamente envolvidos na cultura do dominador”.

Concordamos também com a autora quando diz que, mais do que nunca, estudantes e professores/as precisam compreender a importância da valorização da diversidade cultural, reconhecendo o protagonismo de diversos sujeitos, não somente a reprodução de uma história única. Expandindo nossa percepção de modo que possamos compreender o contexto por inteiro, será possível criarmos formas de saber que reforcem a educação como prática da liberdade, uma vez que mentes “em busca da liberdade ensinam a transgredir e a transformar” (HOOKS, 2020, p. 59).

Sob essa perspectiva, elaboramos o plano de formação que apresentaremos aqui. Confiantes de que é possível alcançarmos resultados positivos na luta contra o racismo na escola, sobretudo por meio de uma formação docente adequada, que propicie aos professores e professoras oportunidade de repensarem suas práticas, com vistas a uma educação libertadora.



3. Contextualização da pesquisa: nossos retalhos, nossa história

“Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho,
uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.”

(Cris Pizziment)

Para melhor compreensão, trazemos aqui recortes do tempo que narram a história do município de São Gabriel da Palha/ES, local onde foi desenvolvida a pesquisa que resultou no plano de formação que apresentaremos adiante. A origem do município está ligada a terra e à água, elementos fundamentais na história. A busca pela sobrevivência sempre esteve diretamente associada a esses elementos. A relação da humanidade com a terra e sua dependência da água a levou a fixar-se próxima a importantes rios, dando início às primeiras cidades. Em São Gabriel da Palha, não foi diferente.

Algumas expedições de exploração de importantes rios capixabas datam do final do século XIX. A primeira que se tem registro, com a finalidade de exploração do rio São José, afluente do rio Doce, foi organizada por William John Steains, em 1885. O relatório⁹ dessa viagem foi lido em sessão da Royal Geographical Society, de Londres, no dia 16 de janeiro de 1888. Nele, é possível perceber as impressões dos europeus que visitavam o território capixaba, conforme o trecho a seguir:

O ponto extremo do rio São José por nós atingido, foi uma catarata pitoresca a que chegamos na tarde de 26 de julho. Ficamos dois dias acampados junto a ela, iniciando o regresso na manhã de 29. Dei à catarata o nome de Leila. O aspecto que apresenta é de grande beleza, com cerca de 40 pés de altura e 80 de largura. Estávamos então no centro do território habitado por uma tribo de botocudos, os pojixa. A certa distância da catarata Leila, bem no meio da floresta, descobrimos uma choça desabitada, pertencente a esses índios. Mais tarde fui informado de que, enquanto estávamos subindo o São José, esses índios pojixa estavam rondando a vila de São Mateus, levando pânico, às vezes, aos fazendeiros instalados nos pontos mais distantes daquele lugar (STEAINS, 1984, s.p.).

Possivelmente, o ponto mencionado por Steains seria o local onde, anos mais tarde, iria surgir uma vila que daria origem à cidade de São Gabriel da Palha/ES. Algo que nos chama atenção no relato é a forma pela qual os indígenas, que eram os povos originários desse território, são descritos como ameaça ao projeto de exploração da região. Até mesmo a forma que o autor se refere aos indígenas é carregada de estereótipos. O termo *botocudos*, segundo Reis (2013), era uma forma pejorativa advinda de *botoque*, que significa rolha de fechar barril. Esse termo era usado pelos colonizadores do território capixaba ao

9 A Fundação Ceciliano Abel de Almeida (FCAA) adquiriu à Biblioteca Nacional cópia em microfilme do texto original desse relatório e providenciou sua tradução, publicada em 1984, na Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo. Segundo informações levantadas pela FCAA, William John Steains desde criança manifestou interesse pela exploração geográfica e pelos estudos etnológicos. Veio para o Brasil aos 18 anos, a fim de trabalhar como desenhista na construção de uma ferrovia em Alagoas. Aos 22 anos, realizou a expedição ao rio São José e rio Pancas, afluente do rio Doce. Disponível em: <https://estacaocapixaba.com.br/a-exploracao-do-rio-doce-e-seus/>. Acesso em: 22 jun. 2021.

se referirem aos indígenas que usavam adornos nas orelhas e nos lábios. Conforme o autor, hoje esse termo não carrega mais esse aspecto pejorativo, por isso ele o utiliza. Os botocudos, na verdade, formavam vários grupos, como: Jiporacs, Naknenuks, Takrukkaks, Pojixá, Krenak, entre outros (REIS, 2013).

Não podemos deixar de destacar que, assim como em todo o território brasileiro, o processo de exploração e colonização da região norte e noroeste do Espírito Santo foi permeado por tensões e conflitos que dizimaram grande parte dos povos indígenas que ali viviam. Os que não foram mortos foram conduzidos a postos de atração, locais para onde deveriam ser atraídos todos os grupos indígenas da região. Essa política indigenista adotada pelo governo brasileiro se deu por meio da criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910. Esse órgão era responsável pela “assistência” leiga aos indígenas, transformando-os em “cidadãos nacionais”. Nesses postos de atração, tinham que adotar o modo de ser, de vestir e de falar semelhante aos cidadãos não índios, assim, o SPI desenvolveu um novo modelo de tutela indígena que se transformou em um novo método de colonização e dominação desses povos (REIS, 2013, p. 99-101).

Como outros rios existentes no território capixaba, o rio São José foi objeto de desejo de muita gente. Porém, segundo Malacarne (2000), o fluxo de pessoas vindas do sul do estado era impedido pelo rio Doce, que constituía uma barreira natural, por isso, os primeiros a tentarem colonizar as terras do norte e noroeste do Espírito Santo foram desbravadores de origem baiana e mineira. O rio São Mateus era o canal de entrada, e em 1870 já havia a presença colonizadora em Nova Venécia, município vizinho a São Gabriel da Palha. Junto com imigrantes, vinham também africanos/as escravizados/as que trabalhavam na produção de farinha e café, como acontecia na Fazenda Barão de Aimorés, localizada naquela região.

Assim como os povos indígenas, os negros também foram invisibilizados da historiografia tradicional capixaba. Apesar de existirem registros sobre a chegada dos/as africanos/as no norte do estado, em regiões como São Mateus e Nova Venécia, no caso da história de São Gabriel da Palha, não encontramos registros que narram a contribuição desses povos no desenvolvimento da região.

Por isso, utilizamos aqui os estudos do Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), que em 1992 elaborou um projeto de interiorização do desenvolvimento sobre o município. Segundo o Projeto do IJSN/92, a Região Norte do

Espírito Santo, onde se insere a cidade de São Gabriel da Palha, começou a ser povoada por volta das primeiras décadas do século XX, quando as autoridades governamentais sentiram a necessidade de colonizá-la. A dificuldade de acesso só foi superada com a construção da ponte sobre o rio Doce, em Colatina, no ano de 1928, incentivando assim a ocupação territorial nessa parte norte do estado.

Também recorremos a Malacarne (2000), porém, registramos que o autor reforça o modelo eurocêntrico sob o qual se cunhou nossa história, em que é dado maior destaque para a atuação de imigrantes italianos e poloneses. Segundo ele, nas primeiras décadas do século XX, o italiano Bértolo Malacarne, continuador do processo de ocupação do Espírito Santo, estava nas matas do norte de Colatina, abrindo picadas para colonização. E foi às margens do rio São José, na região chamada hoje de Cachoeira da Onça, que a história de São Gabriel da Palha começou.

Para a ocupação da região, o governo concedeu títulos de terra. Os primeiros a chegarem à região foram alguns membros da família Malacarne, mas o surto de malária mobilizou o grupo rumo ao norte em busca de uma área mais salubre. Portanto, instalaram-se às margens de um córrego e ali fixaram suas moradias, dando origem à Vila de São Gabriel, que corresponde hoje à sede do município (IJSN, 1992).

Para suprir a mão de obra inexistente no local, o governo do estado realizou um convênio com o governo polonês, na década de 1930. Inicialmente, 400 famílias de imigrantes poloneses chegaram à região, no atual município de Águia Branca, vizinho de São Gabriel da Palha. A cada dois meses chegava uma média de trinta famílias, da mesma nacionalidade, permitindo ampliar a ocupação da região norte de Colatina.

É importante destacar que esse processo fazia parte da política de subvenção da imigração instituída no final do século XIX pelo governo, garantindo recursos para financiar a vinda de imigrantes europeus para o Brasil. Theodoro (2008) diz que essa política estava assentada na ideologia do branqueamento, e que teria alterado o perfil da mão de obra rural e também urbana no país, contribuindo para a marginalização da mão de obra negra. Segundo o autor o governo subvencionou quase 60% do total dos/as imigrantes que chegaram entre 1888 e 1915 no Brasil, sendo que, no período entre 1891 e 1900, essa taxa teria sido de 80%.

Esses/as imigrantes instalavam-se em alojamentos coletivos por um mês aproximadamente, tempo em que se dedicavam à construção de suas moradias. A partir de então, passavam à tarefa de derrubada de matas, queimadas, limpeza de terreno, plantio e primeiras colheitas.

Os poloneses, que estavam em Águia Branca desde 1929, desceram para o médio e baixo rio São José. Em 1936 o Estado tinha concedido novas áreas a eles, destacadas da área concedida anteriormente à firma Costa & Malacarne, que ia até o córrego da Lapa, neste Município. A nova concessão aos poloneses abrangia a maior parte da bacia situada na margem esquerda do baixo rio São José (MALACARNE, 2000, p. 148).

As condições ambientais, além de adversas, e bem diferentes das observadas em sua terra de origem, causam sofrimento aos imigrantes, que se tornaram vítimas de epidemias tropicais. Esse impacto ocasionou morte e evasão da maioria deles, que ou voltaram à terra natal ou se dirigiram para o sul do país em busca de locais mais amenos, restando apenas cerca de 20 famílias em São Gabriel da Palha (IJSN, 1992).

Tanto a narrativa lendária sobre a origem da cidade a partir da história do pescador João Gabriel, que vivia na pequena vila de casas cobertas de palha, como os registros históricos dos primeiros colonizadores da região nos mostram que o início da história de São Gabriel da Palha foi marcado por muitos desafios. Nesse processo, é inegável a contribuição de imigrantes italianos e poloneses, como Bértolo Malacarne e Eduardo Glazar. Porém, é preciso problematizar que muitos outros nomes que não aparecem nos registros históricos também contribuíram para o desenvolvimento da região. Isso evidencia que a historiografia tradicional dá destaque a uns em detrimento de outros.

Essa historiografia relata que aos poucos o pequeno povoado ganhou status de vila. A Vila da Palha atraía mais e mais pessoas vindas do sul do estado e de outros lugares, em busca da riqueza gerada pelo café, e logo tornar-se-ia um distrito e, posteriormente, um município. Muitas famílias fizeram parte desse processo migratório, que muito contribuiu para o desenvolvimento da região, mas não têm seus nomes mencionados nos livros que narram a história gabrielense.

O município de São Gabriel da Palha teve seu território desmembrado do município de Colatina e sua instalação se deu no dia 14 de maio de 1963, data em que a cidade comemora a sua emancipação. A origem do nome é explicada por duas versões diferentes. Alguns afirmam que o nome se deriva do fato de que no início da colonização da região as casas da vila que dariam origem à cidade eram cobertas de palha de folhas de palmeiras, e um dos fundadores dessa vila chamava-se João Gabriel, como já dissemos. Outra versão é que os primeiros colonizadores teriam chegado na região no dia do Arcanjo Gabriel, justificando assim a denominação São Gabriel da Palha.

A pequena vila tornou-se uma cidade dinâmica, com pessoas do campo e da cidade, das fábricas, do comércio, da construção civil, das lavouras que deram ao município o título de Capital do Café Conilon.

O município localiza-se na região noroeste do estado do Espírito Santo, ocupando atualmente uma área de 432 km², distante 212 km da capital do estado, Vitória. Limita-se ao norte com Nova Venécia e São Mateus, ao sul com São Domingos do Norte, a leste com Vila Valério e a oeste com Águia Branca. Possui um relevo fortemente ondulado e montanhoso, com uma altitude de 180 metros, possuindo em alguns locais altitude a 400 metros acima do nível do mar.

De acordo com o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), São Gabriel da Palha tem uma população atual de aproximadamente 31.859 pessoas, sendo 15.905 homens e 15.954 mulheres. Formada por uma diversidade étnica, dos descendentes dos fundadores da cidade, dos indígenas que habitavam a região, bem como dos/as africanos/as escravizados/as que chegavam ao norte do estado, durante a colonização da Capitania e depois Província do Espírito Santo.

Os dados do Censo revelam que, quanto a sua cor ou raça, os gabrielenses se classificam da seguinte forma:

Tabela 1 – Quantidade de pessoas classificadas quanto a sua cor ou raça

Cor ou raça	Quantidade de pessoas
Amarelos	19
Branco	14.780
Indígenas	59
Pardos	15.855
Pretos	1.146

Fonte: IBGE (2010).

Observa-se aqui que a maioria da população gabrielense é formada por negros, reforçando a necessidade de relatar de forma positiva a participação de seus antepassados na história do município. Os livros didáticos usados pelos/as professores/as com os/as alunos/as ainda trazem resquícios da história positivista, a qual apresenta alguns poucos como heróis, em sua maioria homens brancos, enquanto os saberes e fazeres dos povos originários continuam silenciados, recusados, suprimidos e desdenhados.

Isso nos lembra a análise feita por Freire (2014) sobre a história do Brasil, abordando os fatores que contribuíram para o surgimento de uma classe dominante e outra dominada.

Em verdade, o que caracterizou, desde o início, a nossa formação, foi, sem dúvida, o poder exacerbado. Foi a robustez do poder em torno do que se foi criando um quase gosto masoquista de ficar sob ele a que correspondia outro, o de ser o todo-poderoso. Poder exacerbado que foi se associando sempre submissão (FREIRE, 2014, p. 74).

A forma como se deu a colonização do Brasil, em que os europeus desconsideravam os saberes e experiências das populações subjugadas, contribuiu para que permanecesse até hoje essa perspectiva eurocêntrica de relatar a história. Freire (2014) ainda afirma que a educação é o caminho para romper com essa lógica, que continua oprimindo e invisibilizando a população negra.

Podemos perceber isso quando analisamos a economia gabrielense, que é basicamente dependente da produção agrícola, com predomínio do cultivo de café, contudo, é diversificada com a produção de frutas, as indústrias de confecção e o comércio. Apesar de ser um município promissor, o Censo de 2010 do IBGE revelou que há uma grande disparidade entre os gabrielenses economicamente ativos, cujos dados mostram que os negros possuem um rendimento mensal inferior aos brancos, conforme vemos abaixo.

Tabela 2 – Rendimento mensal dos gabrielenses economicamente ativos de acordo com cor ou raça.

Cor ou raça	Média em R\$
Amarela	699,00
Branca	1.071,00
Indígena	748,00
Parda	777,00
Preta	708,00

Fonte: IBGE (2010).

Os dados acompanham a realidade do restante do país: a população negra sofre ainda hoje os efeitos de um processo histórico, em que o acesso à terra lhe era negado, assim como seus direitos políticos e sociais. Hasenbalg (2005) discorre sobre isso ao discutir a respeito do mercado de trabalho e o antagonismo racial no Brasil.

Os trabalhadores negros foram deslocados por imigrantes, não apenas nas plantações de café, mas também nos centros urbanos, que estavam numa fase de rápido desenvolvimento econômico e de industrialização. Negros e mulatos foram, assim, excluídos dos setores de emprego mais dinâmicos e limitados a situações de desemprego ou empregos em serviços não-qualificados. (HASENBALG, 2005, p. 242).

O autor em questão complementa afirmando que o deslocamento da força de trabalho não branca não se deu pela pressão organizada da classe trabalhadora

branca, mas sim pelas iniciativas, preconceitos e preferências dos fazendeiros e empresários urbanos. A realidade descrita pelo autor, referindo-se ao contexto do início da República, tem-se reverberado através do tempo e refletido na sociedade gabrielense, como nos mostram os dados já citados.

Enfim, analisando a história do município, surgiram alguns questionamentos que nos levaram a pensar de onde vieram os negros e negras que hoje alimentam os dados sobre a desigualdade social de São Gabriel da Palha, e por qual motivo seus antepassados não aparecem como protagonistas na história do município. Mesmo que não seja esse o nosso foco no momento, deixamos aqui registrado que reconhecemos a necessidade de resgate da memória coletiva de todos/as aqueles/as que fazem parte da história de São Gabriel da Palha, para assim reescrevê-la.

O historiador Jacques Le Goff (2003, p. 477), em seu livro *História e Memória*, afirma que “[...] a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro”. Assim, concordamos que devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão das pessoas.

Considerando que a construção social da história e da memória do município *essencializa* a participação dos imigrantes poloneses e italianos, procuramos neste pequeno relato histórico, mesmo que brevemente, questionar sobre a não presença do negro e do indígena como sujeitos agentes na história.

Isso porque, segundo Le Goff (2003), uma das grandes preocupações dos grupos que dominaram e dominam as sociedades históricas foi e continua sendo se tornarem senhores da memória e do esquecimento. Segundo ele, “os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva” (LE GOFF, 2003, p. 426). Toda e qualquer oportunidade que temos de evidenciar o que negros/as e indígenas representam na história do nosso país, precisamos fazê-lo. Pois, conforme o autor, a memória é um instrumento de poder, ela é um elemento essencial na identidade individual e coletiva.



4. Costurando a pesquisa ponto a ponto

“E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também [...]”

(Cris Pizziment)

Antes de ir para a máquina de costura, é preciso planejar, desenhar, traçar, recortar o tecido, separar agulhas e linhas... e, só então, começar o trabalho. Assim como na costura de uma colcha, cujos pontos vão unindo os retalhos, nossa pesquisa foi se constituindo ponto a ponto. Iniciamos com um planejamento das ações que seriam desenvolvidas nesse fazer e seguimos costurando.

Neste capítulo, trazemos o passo a passo dessa costura, ou seja, os pressupostos da metodologia adotada, caracterizando o ambiente investigado, cada etapa do estudo, os sujeitos, os procedimentos, os instrumentos utilizados e o período de coleta dos dados. Enfim, mostraremos como todos esses retalhos foram sendo costurados para que nossos objetivos fossem atingidos, a fim de obtermos a nossa colcha pronta.

A pesquisa-ação foi usada como base teórico-metodológica deste estudo. Segundo Barbier (2007, p. 156), esse método consiste em uma “[...] atividade de compreensão e de explicação das práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o fito de melhorar sua práxis”. Sendo assim, a pesquisa é o resultado do trabalho colaborativo entre pesquisadoras e pesquisados/as, que juntos/as, e de forma emancipatória, buscaram meios de transformar a realidade da rede de ensino em que trabalham.

Assim como em qualquer trabalho científico, nossa pesquisa partiu do delineamento do problema a ser investigado, mas, ao longo do processo, precisou ser reformulado. Segundo Barbier (2007), essa é uma característica da pesquisa-ação, pois nesse método investigativo o objeto de investigação emerge durante o processo da pesquisa.

Dessa forma, a princípio tínhamos uma ideia que nos levou a campo. Por atuarmos também no ensino superior, queríamos entender a relação da formação inicial e continuada dos/as professores/as da Rede Municipal de Ensino de São Gabriel da Palha para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e o processo de efetivação da Lei nº 10.639/2003 no município. Mas, à medida que fomos avançando com a pesquisa, diante das complexidades vivenciadas no cotidiano escolar e dialogando com os sujeitos envolvidos, chegamos ao presente objeto de investigação.

Outro aspecto que desejamos evidenciar é o caráter formativo-emancipatório da pesquisa-ação. Ghedin e Franco (2011), ao analisarem a origem desse método investigativo, a partir dos estudos de Kurt Lewin, realizados em 1946, afirmam que

[...] as origens da pesquisa-ação com Lewin apontam para uma investigação cuja meta é a transformação de determinada realidade, implicando diretamente a participação dos sujeitos envolvidos no processo, atribuindo ao pesquisador os papéis de pesquisador e participante e ainda sinalizando para a emergência dialógica da consciência dos sujeitos, na direção da mudança de percepção e comportamento (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 216).

Ao se reportarem às origens da pesquisa-ação, os autores destacam que esse método surge em meio a uma grande preocupação dos pesquisadores da

educação em ajudar os/as professores/as a resolverem seus problemas. Assim, enquadra-se “num procedimento essencialmente pedagógico e, por assim ser, político” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 219).

Destacamos na argumentação os papéis dos sujeitos envolvidos na pesquisa – isso aponta para o pesquisador-coletivo (BARBIER, 2007). Sobre isso, Jesus, Vieira e Effgen (2014), em um artigo intitulado *Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica: em busca de uma epistemologia*, publicado na Revista Educação & Realidade em 2014, afirmam que esse sujeito coletivo não se trata de uma pessoa ou soma de indivíduos, mas sim um conjunto de elementos que estabelecem as questões, direcionam as ações, mobilizam as pessoas, colocam em análise os conflitos e trabalham a avaliação crítica dos movimentos.

Barbier (2007) acrescenta ainda sobre a implicação dos sujeitos da pesquisa. Entendemos que na constituição do pesquisador-coletivo fomos nos implicando na pesquisa, tomando consciência de que não somente estávamos *na* escola, mas também estávamos *com* ela, na busca pela superação de seus problemas. Dessa relação vem o caráter formativo-emancipatório deste estudo, pois contempla a ação conjunta das pesquisadoras e pesquisados/as, que acontece no ambiente em que se dão suas práticas, criando assim condições de autoformação e emancipação para os sujeitos da ação. Segundo Ghedin e Franco (2011), esses são os princípios geradores da pesquisa-ação.

Por isso, durante nossos trabalhos, buscamos articular a pesquisa e a ação. Percebendo que os sujeitos envolvidos manifestavam o desejo de transformar a realidade na qual estavam inseridos, dispusemo-nos não apenas a descrever essa realidade, mas a transformá-la por meio de um trabalho coletivo, o qual exigiu a reflexão sobre nossas práticas. Assim sendo, este estudo constituiu uma pesquisa-ação colaborativo-crítica.

A condição para essa modalidade de pesquisa é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, e nela as mudanças serão negociadas e geridas no coletivo. Nesse sentido, as pesquisas-ação colaborativas, na maioria das vezes assumem também um caráter crítico (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 213).

Considerando esse viés emancipatório que o estudo foi tomando, trabalhamos *com* os sujeitos e não *sobre* eles (BARBIER, 2007), dessa forma, a pesquisa assumiu um caráter formativo, promovendo a ação-reflexão-ação. Ghedin e Franco (2011) chamam esse processo de *espirais cíclicas*, as quais, segundo os autores, têm a intenção de construir um novo olhar sobre as ações efetuadas, para que assim surjam novas necessidades que impliquem em novas práticas.

Tal reflexão permanente sobre a ação é a essência do caráter pedagógico desse trabalho investigativo. Nesse processo – eminentemente coletivo – de reflexão contínua sobre a ação, abre-se espaço para a formação dos sujeitos pesquisados. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 242).

Acompanhando essa lógica e em função do processo avaliativo-reflexivo, surge durante a realização desta pesquisa a necessidade de promovermos um momento formativo com os/as professores/as da Rede Municipal de Ensino de São Gabriel da Palha. Sendo assim, realizamos, em parceria com o NEAB/UFES, um minicurso sobre ERER, o qual descreveremos mais adiante.

Esse momento formativo foi pensado a partir da concepção freiriana de educação, a qual norteia este estudo. Freire (1996) diz que, na formação permanente dos/as professores/as, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática: “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (FREIRE, 1996, p. 39). Desse modo, tal reflexão nos levou a uma ação, que gerou o produto educacional deste estudo, como já informado: elaboramos um plano de formação continuada de professores/as sobre ERER, disponibilizado à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de São Gabriel da Palha. Também detalharemos isso nos capítulos posteriores.

Ainda sobre a classificação desta pesquisa, podemos dizer que é de natureza qualitativa, pois permitiu a intersubjetividade e a manifestação dos sujeitos, por meio de entrevistas abertas, histórias de vida, discursos, opiniões e depoimentos (GAMBOA, 2007). Mais do que apresentar dados, buscamos analisá-los qualitativamente, com o intuito de a investigação se realizar como tal, não reduzida a um exercício estatístico.

Dessa forma, a pesquisa-ação nos possibilita compreender a realidade social na qual estamos inseridos/as, ao mesmo tempo em que produzimos conhe-

cimentos que implicam mudanças de prática. Nesse sentido, Jesus, Vieira e Effgen (2014) definem a pesquisa-ação por meio de quatro bases de sustentação:

[...] primeiro, o fundamento de qualquer pesquisa científica – a compreensão crítica da realidade social; segundo, a ideia de que essa realidade, além de ser compreendida, pode ser alterada. Para tanto, é preciso apostar em ações coletivas que promovam rupturas novas possibilidades de ação; terceiro, para falarmos em rupturas, precisamos trabalhar de forma colaborativa; por último, que esse processo demanda constante reflexão crítica sobre o vivido, um elemento importantíssimo para a produção de novos conhecimentos (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 779).

Entendemos que essas rupturas, mencionadas pelas autoras e pelo autor, ocorrem de maneira gradativa e requerem modificações na forma de pensar e agir dos sujeitos envolvidos. A fim de identificá-las e compreendê-las, empreendemos ao longo da investigação um processo de escuta sensível do cotidiano escolar, a qual Barbier (2007) diz que não está assentada sobre uma reduzida interpretação dos fatos, mas no despertar da sensibilidade em saber compreender, escutar, ouvir entrelinhas, desvelar teorias ocultas e sentir questões que parecem não estar visíveis.

Segundo Barbier (2007), a escuta sensível faz com que haja compreensão por empatia e seja estabelecida uma relação de confiança com o grupo pesquisado. Assim, seria

[...] um escutar/ver, que toma de empréstimo muito amplamente a abordagem rogeriana em Ciências Humanas, mas pende para o lado da atitude meditativa, no sentido oriental do termo. A escuta sensível apoia-se, portanto, na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro, para compreender as atitudes, os comportamentos, os sistemas de ideias, de valores, de símbolos, de mitos (BARBIER, 2007, p. 94).

Para o autor (BARBIER, 2007), a escuta sensível na pesquisa-ação é mais arte do que ciência, pois ouvir pressupõe uma relação de confiança e de esvaziamento de preconceitos, facilitando assim a interpretação.

Sobre esse princípio de escuta das diferentes vozes, hooks (2013) diz que escutar um/uma ao/a outro/a é um exercício de reconhecimento. Também concordamos com a autora quando afirma “[...] que as pessoas têm dificuldades de mudar de paradigma, e precisam de um contexto onde deem voz a seus medos, onde falem o que estão fazendo, como estão fazendo e por quê” (HOOKS, 2013, p. 54). Assim, há oportunidade de se libertarem dos mitos e das visões preconceituosas que carregam.

Esse processo se deu de maneira mais efetiva na Escola Seda, onde a pesquisadora Lizie Pacheco atuou diretamente como professora dos anos finais do ensino fundamental. Pois, em função das medidas restritivas impostas pelos órgãos de saúde devido à pandemia da Covid-19,¹⁰ o contato com a outra escola foi limitado e, na maioria das vezes, de forma virtual. Mesmo assim, não desistimos de relatar essa experiência, pois julgamos necessário trazer as contribuições de quem atua com os anos iniciais do ensino fundamental para compor este estudo.

A princípio, havíamos planejado um contato amplo com os sujeitos da pesquisa por meio de um grupo focal, a fim de aprofundarmos as discussões sobre a temática, porém, não foi possível. A flexibilidade dos procedimentos que a pesquisa-ação proporciona nos permitiu ajustes que foram estabelecidos em conjunto com os/as participantes da pesquisa. Assim, mesmo trabalhando de forma limitada, conseguimos concluir o produto educacional.

Detalharemos a seguir as etapas da pesquisa nas escolas, pois consideramos que o processo é tão importante quanto o resultado, afinal, é preciso conhecer cada ponto dado nesta costura, as escolhas feitas para compreender as cores e tamanhos variados dos retalhos que compuseram nossa colcha. Como já informamos, o contexto de pandemia, o qual o Brasil se encontra desde março de 2020 até o momento em que este texto está sendo elaborado, fez com que precisássemos adequar a maioria das ações previstas inicialmente para este estudo.

10 Em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan, na China, e causou a Covid-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa por pessoa, chegando ao Brasil em março de 2020.

Fases da pesquisa dentro das escolas selecionadas

Uma vez feito o contato com a SEMED e obtida a autorização para a realização da pesquisa, procuramos a direção das duas escolas escolhidas e apresentamos nosso intuito de investigar a formação docente em ERER. Tivemos uma boa aceitação por parte de ambas, e assim demos início à análise documental e à observação participante.

Nessa fase inicial, debruçamo-nos sobre instrumentos legais, como o Plano Municipal de Educação, o Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino, os Planos de Desenvolvimento Institucionais das escolas pesquisadas e os planos de ensino elaborados pelos/as professores/as. Assim, conseguimos contextualizar o campo da pesquisa e iniciar o diagnóstico das iniciativas realizadas pela Rede Municipal de Ensino de São Gabriel da Palha para a formação em ERER, contando também com a ajuda das informações coletadas a partir de conversas com os/as técnicos/as da Secretaria Municipal de Educação.

Paralelamente, iniciamos a observação na Escola Seda, onde temos mais familiaridade e melhor acesso, pelo fato de a pesquisadora compor o quadro de professores/as. Barbier (2007) afirma que essa é uma das técnicas indispensáveis na pesquisa-ação, pois nos permite compreender a vida afetiva, imaginária ou não, dos/as participantes da pesquisa.

Desse modo, durante o convívio no cotidiano escolar, procuramos observar as seguintes questões: como e com que frequência o racismo se manifesta na escola? Como os/as professores/as têm lidado com essas situações de racismo? De que maneira a temática de ERER é abordada pelos/as professores/as em seus planejamentos? E como têm sido suas práticas com vistas à implementação da Lei nº 10.639/2003?

Com isso, conseguimos reunir elementos que nos deram direcionamentos para as ações. Reconhecemos nossa fragilidade em organizar um diário de campo sistematizado com essas informações, já que nem sempre era possível fazer esses registros de maneira ordenada. Porém, procurávamos registrar as situações que nos chamavam atenção por meio de pequenas anotações no caderno ou mesmo no bloco de notas do celular, que estava sempre à mão.

Nessa fase, procuramos nos atentar às informações que nem sempre eram verbalizadas, mas ficavam subentendidas por meio de gestos, expressões, ou seja, aquilo que se manifesta no silêncio, conforme nos ensinam os estudos

de Cavalleiro (2000). Assim, torna-se necessário observar tanto as falas elogiosas ou pejorativas, implícita ou explicitamente, sobre algum indivíduo e sua cultura ou grupo étnico, quanto atitudes que demonstram aceitação ou rejeição, observáveis por meio do carinho, ou da ausência dele, do olhar ou até mesmo o contato físico. Outro aspecto muito importante diz respeito ao uso de materiais sobre a variedade étnica brasileira, isso inclui cartazes, livros, entre outros recursos utilizados pelos/as professores/as em suas práticas.

Desse modo, percebemos que o racismo também se manifesta de maneira silenciosa no ambiente escolar. Sobre isso, Cavalleiro (2000) diz que “[...] o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola” (CAVALLEIRO, 2000, p. 98). Infelizmente, não conseguimos realizar o mesmo processo na Escola Linho, devido ao contexto de pandemia da Covid-19, já mencionado aqui, o qual provocou a suspensão das aulas presenciais, impossibilitando-nos de acompanhar o dia a dia dessa escola.

Portanto, a fim de elegermos alguns aspectos que sinalizassem intenções interpretativas, como a caracterização dos sujeitos da pesquisa, a formação inicial com foco na temática étnico-racial, as situações de discriminação no contexto escolar, o contato com a Lei nº 10.639/2003, a formação continuada para a ERE e as implicações de sua efetivação, aplicamos um questionário semi-estruturado, por meio de um formulário eletrônico enviado aos/as professores/as de ambas as escolas pesquisadas, no período de 11 a 29 de maio de 2020.

Ao encaminhar o formulário por meio dos grupos do aplicativo WhatsApp, apresentamos o objetivo da pesquisa, informando aos/as professores/as que a proposta faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Educação, na linha de Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar, da UFES. Reforçamos que seria muito importante contar com a colaboração de todos/as na realização deste estudo sobre a formação docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais no município de São Gabriel da Palha/ES.

Porém, não conseguimos alcançar um percentual muito elevado de respondentes. Somando os/as professores/as das duas escolas que responderam ao questionário, obtivemos uma devolutiva de 39% (trinta e nove por cento). Acreditamos que isso se deu pelo fato de não termos podido realizar uma sensibilização mais efetiva quanto à participação na pesquisa. Concluímos isso ao compararmos o total de respondentes entre as duas escolas. Na Escola

Seda, a qual tivemos contato com os/as professores/as, obtivemos a adesão em torno de 52% (cinquenta e dois por cento); já na Escola Linho, onde não tivemos muito contato com os/as professores/as, conseguimos a adesão de somente 19% (dezenove por cento) à devolutiva do questionário.

Mesmo diante desse quadro, não desanimamos e prosseguimos com a pesquisa. Os resultados desse primeiro levantamento sobre o contato dos/as professores/as com a temática de ERER, somados ao que conseguimos diagnosticar a partir da verificação feita na SEMED sobre a oferta de formação na área, nos direcionaram em busca da promoção de ações que pudessem contribuir, ao longo da pesquisa, para a formação dos/as professores/as.

Constatamos que a maioria dos/as que responderam ao formulário não participou de formações sobre a temática em questão após ingressarem na docência. Sendo assim, percebemos a oportunidade de promovermos esse momento formativo. Com a ajuda das pesquisadoras do Grupo de Pesquisa Educação para as Relações Étnico-Raciais e Identidades Afro-Brasileiras-UFES (DGP/CNPq), coordenado pela professora Dra. Cleyde Rodrigues de Amorim, montamos o Minicurso Educação de Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico. Contando com o apoio do NEAB/UFES, o minicurso foi incluído na programação do XI Seminário Nacional de Educação das Relações Étnico-Raciais Brasileiras: Territórios Educativos e Lutas Antirracistas, e ofertado durante o mês de novembro de 2020.

Esse momento formativo trouxe contribuições enriquecedoras para o processo investigativo. Até então, pensávamos em envolver todos/as os/as professores/as das duas escolas selecionadas na pesquisa. Já estávamos prevendo que precisaríamos empenhar grandes esforços para o engajamento de todos/as. Mas, a partir da realização do minicurso, percebemos que seria mais viável e produtiva a aproximação dos/as professores/as que haviam participado da formação, pois estes/as já haviam se sensibilizado em relação à temática de ERER, e, de maneira dialógica, poderiam fortalecer a busca por ações de combate ao racismo nas escolas.

Sendo assim, constatamos que dentre os/as 40 (quarenta) professores/as da Rede Municipal de Educação de São Gabriel da Palha que participaram do minicurso, apenas 3 (três) compunham os quadros de professores/as das escolas que selecionamos inicialmente para realizar a pesquisa, sendo 2 (duas) da Escola Seda e 1 (uma) da Escola Linho.

Diante disso, aproximamo-nos dessas professoras, as quais apresentamos aqui com nomes fictícios¹¹ para resguardar suas identidades.

- **Professora Floral:** 49 anos, licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Língua Espanhola e suas respectivas literaturas e pós-graduada em Língua Portuguesa e Atendimento Educacional Especializado. Atua há treze anos como professora de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental na Rede Municipal de São Gabriel da Palha e há três anos faz parte do corpo docente da Escola Seda. Se autodeclara preta, relatou que já foi vítima de racismo, mas não se lembra de ter vivenciado isso na escola. Antes do minicurso oferecido durante este estudo, não havia participado de nenhuma formação sobre a temática, porém, sempre participa de momentos formativos variados e reconhece a importância deles para a prática pedagógica.
- **Professora Poá:** 58 anos, licenciada em Filosofia e pós-graduada em Ensino Religioso, Atendimento Educacional Especializado e Educação de Jovens e Adultos, atualmente cursa Ciências da Religião. Atua há cinco anos como professora de Ensino Religioso para os anos finais do ensino fundamental e na Escola Seda está há três anos. Mesmo tendo feito sua graduação em uma universidade federal e morado por muito tempo na região metropolitana da capital do Espírito Santo, não participou de nenhuma formação em EREER, somente agora, durante sua segunda graduação, teve um componente curricular sobre a temática. Se autodeclara branca.
- **Professora Xadrez:** 56 anos, licenciada em Pedagogia e pós-graduada em Alfabetização nos Anos Iniciais e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atua há seis anos como professora dos anos iniciais do ensino fundamental e se autodeclara branca. Trabalhou apenas alguns meses em 2020 na Escola Linho em contrato de designação temporária, retornando novamente em 2021, já que é efetiva em outra escola.

11 Os nomes fictícios dados pela pesquisadora às professoras participantes/colaboradoras da pesquisa seguem o mesmo padrão utilizado para nomear as escolas pesquisadas. Referem-se a estampas de tecido, visto que a construção deste texto segue uma linguagem metafórica de uma costura. Assim, consideramos essas professoras como retalhos que compõem essa colcha de retalhos. A confidencialidade/sigilo dos nomes civis dos sujeitos participantes atende aos preceitos éticos de pesquisa com seres humanos.

Afirma ter feito outra formação em EREER no ano de 2020, além do minicurso ofertado durante esta pesquisa.

Lembramos que a discrição com a qual a identidade dessas professoras foi tratada durante a pesquisa faz parte da relação de confiança que deve existir entre pesquisadores/as e pesquisados/as. Franco (2005) diz que é fundamental o estabelecimento de um contrato de ação coletiva, em que se podem esclarecer questões referentes à ética da pesquisa, compromissos com a ação coletiva e com as finalidades do trabalho a ser desenvolvido. Para tanto, utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, pelo qual as professoras foram informadas sobre o sigilo dos dados levantados.

Dando sequência às etapas da pesquisa, no início de 2021 realizamos encontros com as professoras, em que pudemos entrevistá-las, a fim de compreender como a formação sobre EREER contribui para que a Lei nº 10.639/2003 seja colocada em prática na escola. Os relatos feitos pelas professoras foram transcritos e analisados. Esses dados foram cruzados com os demais obtidos na aplicação do formulário eletrônico ao grupo docente e nos apontaram que a Lei nº 10.639/2003 parou na fase de implantação no município, precisando avançar para sua implementação.

Assim, seguimos com a análise de conteúdo desses dados, tendo como base teórico-metodológica os estudos de Bardin (1977). Observamos o que a autora fala sobre a necessidade de uma compreensão para além dos resultados imediatos. Segundo ela, é preciso ultrapassar as incertezas por meio de questionamentos, como: o que notamos na mensagem está realmente contido nela? Nossa percepção é pessoal ou outros/as também a compartilham? Ela vai além das aparências? Diante disso, foi possível o enriquecimento da leitura. Bardin (1977, p. 29) ainda afirma que um olhar imediato, espontâneo, já é “fecundo”, porém uma leitura atenta aumentará a produtividade e a pertinência do conteúdo.

Utilizamos também os estudos de Franco (2005). A autora afirma que o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada (FRANCO, 2005, p. 13).

Dessa forma, podemos considerar muito produtivos os diálogos com as professoras, pois extrapolaram o roteiro planejado para as entrevistas e nos

deram oportunidade de discutir outras questões relativas à docência, além dos desafios e possibilidades de luta contra o racismo na escola.

Como resultado desse processo dialógico, surge a ideia de elaborar coletivamente um plano de formação continuada de professores/as sobre ERER, que pudesse ser implementado pela SEMED de São Gabriel da Palha, e se constituísse o produto educacional deste estudo. Sobre isso, as professoras se manifestaram com as seguintes opiniões:

Professora Poá: Acho que o primeiro passo seria fazer uma reunião colocando tudo isso, pra ver se você consegue adesão para o que você tá querendo. Ou criar um grupo no WhatsApp e colocar alguns professores e explicar o que você tá querendo, para tentar envolver outras áreas também, por exemplo, matemática. Tem professores que vão querer, outros vão dizer que não tem nada a ver.

Professora Floral: A gente não tem que esperar chegar o mês de novembro para trabalhar essas questões, eu penso assim, tem que ser constante, não tem que esperar chegar determinada data para abordar o tema.

Professora Xadrez: Levando as coisas para a prática é bem melhor, você estando com outras pessoas, a troca de ideias, eu acredito que o resultado é melhor (DIÁRIO DE CAMPO, 02/03/2021).

Ao mesmo tempo em que nos debruçávamos sobre a análise das informações obtidas, buscando desviar o olhar e obter diferentes interpretações, iniciamos o processo de elaboração deste produto, contando com a colaboração das professoras sujeitos da pesquisa. Segundo Barbier (2007), a pesquisa-ação não pode ocorrer sem a participação coletiva; há de se reconhecer o sujeito como parte fundamental do processo.

É preciso entender aqui o termo ‘participação’ epistemologicamente em seu mais amplo sentido: nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, ‘actantes’ na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de

estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária. (BARBIER, 2007, p. 70-71, grifo do autor).

Esse reconhecimento o qual o autor se refere significa perceber os sujeitos investigados não como simples objetos de uma experiência, mas como coparticipantes autônomos e críticos, capazes de reinventar suas práticas a partir da pesquisa.

Quanto a isso, Barbier (2007) ainda postula que, devido à pesquisa-ação servir de instrumento de mudança social, os membros de um grupo estão em melhores condições de conhecer a sua realidade do que aqueles que não pertencem ao grupo. Portanto, não se pode dissociar a produção de conhecimento dos esforços feitos para levar à mudança das condições, e isso impõe manter temas dos trabalhos de pesquisa que sejam de interesse dos sujeitos investigados.



5. Atando os nós dos dados pesquisados

“E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados. Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma [...].”

(Cris Pizziment)

Chegamos ao momento de atarmos os nós desta costura. Em uma confecção, não basta termos os retalhos, agulhas e linhas, é preciso coser, juntar os pontos. Apresentaremos neste capítulo a análise dos dados que reunimos ao longo deste processo. Retalhos que foram costurados com as linhas teóricas escolhidas, os quais se constituem peças indispensáveis na produção da nossa colcha.

Franco (2005) afirma que o conteúdo desses dados está vinculado às condições contextuais de seus/suas produtores/as, que envolvem situações econômicas e socioculturais nas quais estão inseridos/as. Além disso, estão carregados de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis (FRANCO, 2005).

Portanto, há de se ter um olhar atento e sensível na análise, levando em conta todo o contexto em que foram produzidos. Para isso, a autora diz que

é preciso que façamos as seguintes provocações indagativas: “o que se fala? o que se escreve? com que intensidade? com que frequência? que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias? e os silêncios? e as entrelinhas?” (FRANCO, 2005, p. 20). Dessa forma, é possível que os dados sejam interpretados adequadamente.

Outro aspecto importante é destacado por Oliveira *et al.* (2003), no artigo intitulado *Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação*, quando afirmam que a análise de conteúdo está fundamentada em princípios teóricos e filosóficos, que conduzem o pensamento do/a pesquisador/a. Segundo as autoras e o autor,

[...] a produção científica está diretamente relacionada às demandas do momento histórico, assim como às possibilidades oferecidas ao seu desenvolvimento. O conhecimento científico resulta da ação dialógica entre as complementaridades e antagonismos da razão, da experiência, da imaginação e da verificação. Esse conhecimento não pode, assim, de modo algum, ser dissociado da vida humana e da relação social (OLIVEIRA, Eliana *et al.*, 2003, p. 14).

Concordamos com isso no sentido de que, ao analisarmos os dados produzidos durante o processo investigativo, costuramos a eles nossos retalhos, ou seja, juntamos a eles partes de nós, da nossa identidade, daquilo que acreditamos, enfim daquilo que constituímos a partir dos diálogos que estabelecemos ao longo de nossa história.

Sendo assim, a maneira com a qual buscamos responder aos questionamentos sobre como o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira tem sido garantido nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Gabriel da Palha, e em que medida essa temática é abordada no âmbito da formação continuada de seus professores e professoras, está diretamente ligada às concepções da educação libertadora, sobre a qual se fundamenta este estudo.

Seguindo a ideia de *inferência*, de Bardin (1977), a qual nos permite assumir uma proposição a partir de proposições já aceitas, por meio de uma dedução lógica, buscamos as causas e as consequências do objeto deste estudo.

Desse modo, a análise dos dados nos permite explicitar os aspectos mais evidentes a serem problematizados. Portanto, ao longo deste processo foi

necessário classificar esse conteúdo, a fim de categorizá-lo visando a uma ordem. Segundo Eliana Oliveira *et al.* (2003), os critérios de classificação dependem daquilo que se procura ou que se espera encontrar, e, a partir dessa ordenação, é possível controlarmos nossa subjetividade em prol de uma maior sistematização, objetividade e generalização dos resultados obtidos.

Diante disso, preocupamo-nos em não somente descrever o conteúdo desses dados, mas também mostrar como eles contribuíram para atingirmos os objetivos deste estudo, e consequentemente a produção de conhecimento. À vista disso, consideramos a análise do conteúdo uma das etapas fundamentais do processo investigativo, que nos levou a compreender a realidade pesquisada e a pensar em possibilidades para modificá-la.

Durante a pesquisa, constatamos um distanciamento entre a teoria e a prática docente em relação à ERER. Esse distanciamento também existe nos instrumentos legais que regulamentam a educação no município, visto que a Lei nº 10.639/2003 é contemplada, mas ainda não foi colocada em prática em sua totalidade.

Assim, os dados produzidos foram classificados segundo os seguintes aspectos: a) formação docente na Secretaria Municipal de São Gabriel da Palha; b) a regulamentação da Lei nº 10.639/2003 no município de São Gabriel da Palha/ES; c) as implicações da formação sobre ERER na prática pedagógica docente; e d) a formação continuada na escola por meio do Minicurso Educação de Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico. A seguir, apresentaremos a análise desses dados de acordo com cada uma das categorias aqui citadas.

Formação docente na Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Palha

A partir do levantamento de informações a fim de diagnosticar as iniciativas realizadas pela Rede Municipal de Educação de São Gabriel da Palha para a formação de profissionais na temática de ERER, por meio das conversas com alguns/as técnicos/as, constatamos que a SEMED não conta com um setor exclusivo responsável pela formação docente. Por se tratar de uma rede relativamente pequena, como já expusemos aqui, parte da equipe da secretaria é envolvida nos eventuais momentos de formação, conforme o calendário escolar.

Assim, recorremos ao Plano Municipal de Educação a fim de entender como a formação docente é tratada dentro da SEMED. Até porque, em 2017, a pesquisadora participou do Fórum Municipal de Educação para Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação 2015-2025, em que pôde conhecer um pouco mais o documento.

Na época, houve participação somente das discussões do grupo de trabalho sobre as metas 12 e 13, que tratam do ensino superior, restringindo-se apenas ao objetivo de ampliar o número de matrículas e elevar a qualidade do ensino nesse segmento. Situação na qual não foram abordadas questões sobre ERER, talvez por falta de percepção da oportunidade, ou pela pesquisadora estar na comissão apenas representando as instituições de ensino superior do município.

Por isso, não houve acompanhamento dos trabalhos do grupo que analisou a meta 7, que visa fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades. Posteriormente, constatamos que nessa meta se encontra a única estratégia que aborda diretamente a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003).

Estratégia 7.16: garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil. (SÃO GABRIEL DA PALHA, 2015, p. 65-66).

Diante do exposto, acreditamos que o presente estudo visa recuperar a oportunidade desperdiçada à época, visto que o PME está em vigor e ainda precisa ser reavaliado. Sendo assim, temos grandes chances de ampliarmos o debate sobre ERER no município e caminharmos rumo à implementação da Lei nº 10.639/2003.

Seguindo com a análise do PME, dispusemo-nos a analisar a meta que trata da formação docente, por meio da seguinte proposta:

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação lato sensu 80% (oitenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação

básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (SÃO GABRIEL DA PALHA, 2015, p. 89).

Essa meta se desdobra em seis estratégias, a saber:

16.1- Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação Estadual e Municipal;

16.2- Incentivar as políticas de formação de professores e professoras da educação básica, de acordo com as diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3- Promover a divulgação do portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, onde estão disponibilizados gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.4- Divulgar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.5- Fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações para acesso a bens culturais pelo magistério público.

16.6- Incentivar a formação, em nível de pós-graduação stricto sensu em pelo menos 20% (vinte por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME (SÃO GABRIEL DA PALHA, 2015, p. 90).

Segundo informações levantadas com uma técnica da SEMED sobre a avaliação dessa meta, durante as reuniões do Fórum para Monitoramento e Avaliação do PME, constatou-se que a estratégia 16.1 e 16.4 já haviam sido atendidas; e, para alcançar as demais, foram propostas algumas ações, como: autorização para realização de formações, substituições em função de saída para formação, divulgação de materiais didáticos e pedagógicos com formato

acessível no site da prefeitura, verificação no plano de carreira sobre o possível afastamento remunerado para mestrado e doutorado, entre outras.

O relatório produzido pelo Fórum traz as seguintes colocações sobre essa meta:

A formação continuada no âmbito do ensino superior, além de se constituir um direito dos professores da educação básica, apresenta-se como uma exigência para o exercício profissional, para que se tenha uma educação de qualidade, e, se atenda, plenamente o direito à educação de cada estudante, é importante que tenha formação adequada. Para cumprimento dessa meta o município deverá ficar atento aos indicadores do novo Censo Escolar, do INEP, que mostrará a porcentagem dos professores da educação básica que cursaram algum tipo de pós-graduação nos últimos anos. Desse modo, será possível acompanhar parte da meta 16. Salientamos que, a partir dos percentuais indicados nesta meta, relacionados à formação em nível de pós-graduação o município já tem contemplado, vez que conta com mais de 95% dos professores, portadores com cursos de pós-graduações (SÃO GABRIEL DA PALHA, 2018, p. 76-77).

Percebemos que há a intencionalidade de promover a formação docente. O relatório explicita o desejo de que todos/as os/as docentes da rede possumam a formação mínima de pós-graduação lato sensu, e que pelo menos 20% (vinte por cento) tenham cursado pós-graduação stricto sensu até o ano final de vigência do PME, porém, não menciona outro tipo de formação. Somente ao se referir à meta 4 (quatro), sobre Educação Especial, a qual visa à garantia de uma educação inclusiva, o relatório apresenta os 17 temas das formações realizadas em 2017, dos quais um tem foco nas Relações Étnico-Raciais no Cotidiano Escolar.

O relatório também traz os temas das formações realizadas em 2018, alguns dos quais foram abordados em palestras para todos/as os/as professores/as da rede municipal. Outros, porém, foram expostos em forma de oficinas para grupos específicos, como é o caso da oficina sobre ERER, a única da lista de 2017. A título de complementação, cinco outros temas

diversos foram abordados nas formações realizadas em 2019, segundo a documentação encontrada na SEMED.

Percebemos que o PME de São Gabriel da Palha dá ênfase à formação acadêmica, e há um risco incutido nisso, pois geralmente, ao buscarem uma pós-graduação *lato sensu*, os/as professores/as optam por cursos relacionados à sua área de formação, tornando assim esses momentos formativos muito específicos. A situação exposta aqui nos remete a Tardif (2014, p. 230), segundo o qual um/a professor/a não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros/as, “é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá”.

Sendo assim, para o/a professor/a, não basta obter formação específica sobre a área do conhecimento a qual vai trabalhar, é preciso problematizar esse conhecimento, contextualizando-o à realidade de seus/suas alunos/as.

Outro aspecto preocupante foi evidenciado a partir da escuta sensível e da observação participante na Escola Seda: alguns/as professores/as demonstram uma certa resistência a qualquer formação oferecida pela rede de ensino. Isso ficou evidente no início de 2020, quando a SEMED contratou uma professora/formadora com experiência em formação docente para elaborar planos de formação mensais, aproveitando o momento de trabalho remoto imposto pela pandemia da Covid-19.

Tivemos acesso ao relatório elaborado pela professora/formadora ao final do ano de 2020, cujo conteúdo afirma que as transformações sofridas pela sociedade têm alterado o perfil dos/as estudantes, exigindo do/a professor/a uma constante atualização. Assim, a SEMED decidiu viabilizar a todos/as os/as profissionais da educação (professores/as, pedagogos/as, gestores/as e equipe gestora) e demais servidores/as da rede de ensino (motoristas, serventes, manipuladores/as de alimentos, vigias, monitores/as, auxiliares de secretaria e sala de aula, secretários/as e demais lotados/as na SEMED) formações com ações educacionais de apoio à aprendizagem e/ou de medidas administrativas e de segurança sanitária para enfrentamento do novo coronavírus.

A maioria dos cursos foi promovida por instituições públicas, como universidades e institutos federais, por empresas privadas, ou entidades ligadas à educação, e viabilizados de forma gratuita na modalidade de ensino a distância pela SEMED. Mesmo assim, a professora/formadora encontrou muita

dificuldade para realizar esse trabalho, como podemos notar nesse trecho do diário de campo.

Hoje conversamos com a professora/formadora a fim de verificar quais foram suas impressões sobre as formações viabilizadas pela SEMED durante o ano de 2020. A mesma relatou que foi um trabalho desafiador, pois além de se encontrarem num contexto novo de trabalho remoto, os/as professores/as precisaram sair de sua zona de conforto, para participarem de formação continuada, o que isso não era um hábito comum entre os/as mesmos/as. Outro aspecto interessante relatado pela professora/formadora é que no início sentiu resistência até mesmo por parte dos gestores, alguns chegavam até a boicotar as ações, deixando de repassar as informações ao corpo docente de suas escolas (DIÁRIO DE CAMPO, 14/12/2020).

Isso reforça a impressão que tivemos a partir do que ouvíamos dos/as colegas na Escola Seda. No início das formações, eram constantes os comentários negativos por parte dos/as professores/as; diziam que estavam sobrecarregados/as e sem tempo para estudar. Percebíamos até mesmo um certo descaso, pois alguns/as professores/as trocavam entre si o gabarito das avaliações dos cursos realizados, evidenciando que os cursos eram feitos somente para cumprir com uma determinação da secretaria, não por sentirem necessidade.

Com certeza não podemos generalizar, mas foi o que sentimos, estando diariamente em contato com esses/as colegas. Algo muito preocupante, considerando que a luta por uma educação multicultural tem provocado mudanças na forma de aprender e ensinar, que apontam para um modelo diferente de educação daquele que frequentamos enquanto alunos/as da educação básica. De tal modo, por meio da formação continuada os/as professores/as podem repensar suas práticas, com vistas a atender às demandas impostas por esse novo contexto educacional.

Segundo hooks (2013), a maioria dos professores frequentou escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual se pensava ser universal. Sendo assim, aprendemos a ensinar imitando esse modelo conteudista. Segundo a autora, os/as professores/as se perturbam ao se depararem com as implicações políticas de uma educação

multicultural, em que precisam ensinar respeitando o conhecimento de mundo do/a aluno/a, suas origens, sua cultura.

Abordando ainda sobre o ensino multicultural e o medo do/a professor/a de “abraçar a mudança”, hooks (2013, p. 51 e 52) diz que:

Os educadores têm de reconhecer que qualquer esforço para transformar as instituições de maneira a refletir um ponto de vista multicultural, deve levar em consideração o medo dos professores quando se lhes pede que mudem de paradigma. É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais.

Concordamos com a autora no sentido de que essa resistência por parte dos/as professores/as quanto à formação se dê também por medo do novo, do desconhecido. Freire e Shor (1986, p. 38) dizem que “os professores querem sentir-se experimentados, por isso, a necessidade de se recriar no trabalho intimida a muitos deles”. É bem mais seguro e confortável nos mantermos dentro de uma zona de domínio da situação; quando somos instigados a caminhar rumo ao desconhecido, é normal temermos.

Como dizem Freire e Shor (1986), o medo é uma manifestação de que estamos vivos. Mas o que não podemos permitir é que nosso medo seja injustificado, que nos imobilize. Para os autores, na educação libertadora tanto os/as professores/as como os/as alunos/as devem ser os/as que aprendem, devem ser os sujeitos cognitivos, agentes críticos/as do ato de conhecer.

Os que aceitam a tarefa da transformação social têm um sonho, embora também tenham grande quantidade de obstáculos pela frente. Conforme já disse, os professores que apoiam o status quo estão nadando a favor da corrente, mas os que desafiam a dominação estão nadando contra a corrente. Mergulhar nessa água significa o risco de ser punido pelos que estão no poder. Por causa disso, o educador libertador tem que criar, dentro de si, algumas virtudes, algumas qualidades que não são dons de Deus, nem sequer lhe são dadas pela leitura dos livros, embora seja importante ler livros. O educador libertador tem de criar criando, isto é, inse-

rido na prática, aprendendo os limites muito concretos de sua ação, esclarecendo-se sobre as possibilidades, não muito aquém nem muito além de nossos limites do medo necessário (FREIRE; SHOR, 1986, p. 107).

Assim, entendemos que a formação docente, seja ela inicial, seja continuada, requer que o/a professor/a veja a educação e seu projeto histórico-social e cultural não como algo pronto e acabado, mas em constante transformação. Isto é, o/a professor/a precisa refletir sobre suas práticas a partir da realidade em que está inserido/a. Portanto, é necessário que o/a docente esteja num movimento permanente de aprendizagem, o qual não se limita ao domínio dos conteúdos curriculares ou de metodologias de ensino.

A regulamentação da Lei nº 10.639/2003 no município de São Gabriel da Palha/ES: implantação ou implementação?

Quanto mais avançávamos com a pesquisa, mais certeza tínhamos da existência de um distanciamento entre a teoria e a prática no que diz respeito à formação docente sobre EREER no município de São Gabriel da Palha/ES. Percebemos que há ainda um longo caminho para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 nesse município. Gomes (2012a) diz que a eficácia de uma política pública se inicia com o reconhecimento de uma problemática social sobre a qual se quer intervir, até a adoção da política, tendo em vista a transformação da realidade, ou seja, segue da implantação à implementação.

A efetivação e a implementação de leis no campo educacional dependem em grande medida de um conjunto de condições que lhes permitam a realização plena. Nesse cenário, a escola tem sido considerada historicamente um espaço de repercussão e reprodução do racismo. Como mostra sua história e revelam as dinâmicas sociais produzidas nesse lócus, trata-se de uma instituição que dificilmente consegue lidar com identidades forjadas num contexto de diversidade, reconhecendo-as e tratando-as de forma igualitária e digna, e com saberes e patrimônios culturais produzidos pelos grupos étnico-raciais do País (GOMES, 2012b, p. 24).

Em 2012, a autora dizia que mesmo com toda a luta do Movimento Negro em prol da sanção da Lei nº 10.639/2003, do Parecer do CNE/CP 03/2004

e da Resolução do CNE/CP 01/2003, os quais orientaram na construção do *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2009), existia ainda um caminho a ser feito até a efetivação desses dispositivos legais.

Apesar de todo esse tempo, infelizmente ainda hoje tais políticas não se efetivaram no chão de algumas escolas, o que acontece no município de São Gabriel da Palha/ES. Percebemos isso explicitamente nas listagens de formações realizadas pela SEMED nos últimos anos, apresentadas anteriormente, e nas falas das professoras participantes/colaboradoras da pesquisa, como mostra o diálogo a seguir com a professora Xadrez, da Escola Linho (informação verbal):¹²

Pesquisadora: Você já havia participado de alguma formação sobre EREER, antes do o minicurso do NEAB/UFES no ano passado?

Professora Xadrez: Lembro de ter feito um outro, mas não lembro o nome. Porque durante essa pandemia fizemos muitos cursos.

Pesquisadora: Você lembra se durante sua graduação você teve contato com essa temática em algum componente curricular, seminário ou palestra?

Professora Xadrez: Sim.

Pesquisadora: Durante esse tempo como professora na Escola Linho, quais foram as práticas pedagógicas na perspectiva da Lei 10.639/03, desenvolvidas pela escola?

Professora Xadrez: Pelo pouco tempo de atuação nessa escola que estou atualmente, não acompanhei nenhuma ação. Nas escolas em que trabalhei anteriormente, geralmente esse tema só aparecia no Dia da Consciência Negra, nos outros dias a gente não trabalhava, não.

Pesquisadora: Mas você individualmente, dentro de suas aulas, lembra de alguma prática desenvolvida com os/as alunos/as que tenha abordado essa temática?

Professora Xadrez: Tipo assim, desde o ano passado estamos nessa pandemia, né? E isso tem dificultado

12 Entrevistas realizadas por Lizie Pacheco em 2021.

muito, mas antes não lembro de ter trabalhado nada de específico (DIÁRIO DE CAMPO, 11/03/2021).

Podemos perceber que, mesmo tendo contato com a temática de EREER em sua formação inicial, a professora admite não desenvolver nenhuma prática pedagógica abordando o tema em questão. Não queremos aqui culpabilizar a professora, pois entendemos que ela reproduz, ainda que inconscientemente, uma ideologia branca perpetuada ao longo da nossa história. Gomes (2012a, p. 24) afirma que esses dispositivos legais “[...] entram em confronto direto com o imaginário e as práticas de racismo e com o mito da democracia racial extremamente arraigados no bojo do processo de escolarização e no imaginário de profissionais da educação”.

Sendo assim, concordamos com a autora quando diz que, para ocorrer a implementação de políticas que validem uma educação voltada para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem para/na diversidade étnico-racial, é preciso que, enquanto professores/as, compreendamos que o direito à diferença é um dos pilares dos direitos sociais. E mais: implica ainda não nos silenciarmos diante de situações de racismo; para que isso aconteça, precisamos de um aprofundamento teórico-conceitual sobre África e cultura afro-brasileira.

O que percebemos durante esse processo investigativo é que, mesmo possuindo alguma formação sobre EREER, os/as professores/as não possuem esse aprofundamento. Sabem da existência desses dispositivos legais, mas não conhecem o seu conteúdo. A formação sobre EREER pode reparar essa lacuna, desde que seja feita de maneira sistematizada e contínua. Esse é um papel que a SEMED deve assumir, oferecendo momentos formativos em que os/as professores/as conheçam a história e cultura africana e afro-brasileira, bem como possam entender o que é racismo, preconceito e discriminação racial, que poderão ajudá-los a identificar práticas racistas nas escolas.

Levando em consideração o que diz Gomes (2012b), é preciso aproximar as determinações da política municipal e estadual das deliberações de âmbito federal, assim, segundo a autora, é papel dos conselhos municipais e estaduais articular o processo de implantação e de implementação.

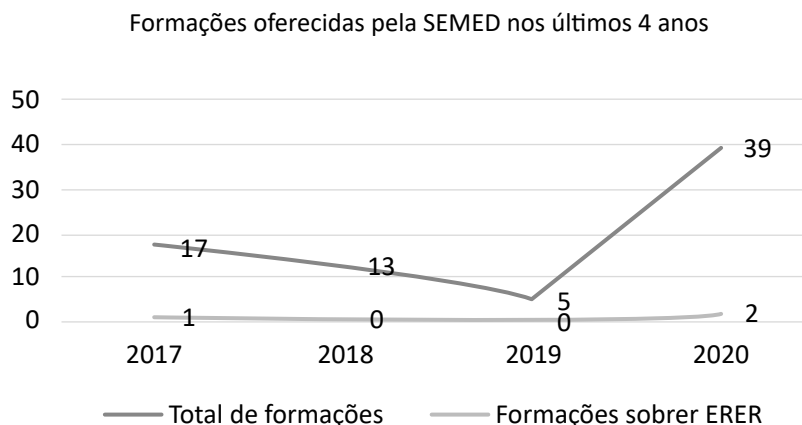
Nesse sentido, a regulamentação diz respeito aos dispositivos legais que expressam as ações a serem adotadas pelos Conselhos e pelas Secretarias de Educação para desencadear e realizar a implementação da Lei

n.º 10.639/03. Em geral, a exemplo do caso do governo federal, esse processo demanda diretrizes curriculares estaduais e municipais, assim como resoluções que introduzam e garantam a inserção da educação das relações étnico-raciais no âmbito das políticas municipais e estaduais já previstas ou que criem novos mecanismos (GOMES, 2012b, p. 26).

No caso de São Gabriel da Palha/ES, o Conselho Municipal de Educação é um órgão consultivo, isso porque a educação do município não está organizada em sistema, e sim em rede subordinada à SRE e ao CEE. O atual Conselho Municipal é composto por representantes do poder público municipal, da sociedade civil organizada relacionada à educação, de pais e mães de alunos/as, dos Conselhos de Escola Municipais e Estaduais e do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de São Gabriel da Palha. Representação nomeada por meio do Decreto nº 221/2017, e por isso está em fase de recomposição. Sendo assim, compete à SEMED deliberar ações para implantação e implementação a Lei nº 10.639/2003 no município.

A fim de saber o que tem sido feito a esse respeito, solicitamos à SEMED no final do ano de 2019 a quantidade de formações sobre EREER realizadas nos 5 (cinco) anos anteriores. Ficou evidente a fragilidade da secretaria nesse sentido. Não nos surpreendemos ao receber um ofício nos informando que durante esse tempo foi realizada apenas 1 (uma) oficina, intitulada *Relações Étnico-raciais no Cotidiano Escolar*, com a palestrante Profa. Cecília Ramos Urgulino, a qual já foi listada anteriormente. Participou dessa formação somente um pequeno grupo de professores/as, pois o evento foi parte de uma Jornada de Planejamento Pedagógico, no qual foram oportunizadas várias palestras-oficinas, em que os/as professores/as poderiam escolher uma ou duas para se inscrever, como já listamos. No Gráfico 1, apresentamos um comparativo das formações oferecidas pela SEMED nos últimos 4 anos:

Gráfico 1 – Formações oferecidas pela SEMED entre 2017-2020



Fonte: elaboração própria.

Apesar de o número de formações ter aumentado consideravelmente nos dois últimos anos, passando de 5 (cinco) para 39 (trinta e nove) entre 2019 e 2020, percebemos que a temática de ERER continua não sendo abordada de maneira satisfatória. As únicas formações referentes a esse assunto, realizadas em 2020, as quais listamos no item anterior, surgiram desse processo investigativo, e, de forma colaborativa, têm buscado promover a sensibilização para as relações étnico-raciais por meio de momentos formativos capazes de fomentar práticas pedagógicas que colaborem no combate ao racismo.

O ofício recebido da SEMED nos informou ainda que grande parte das ações relativas à “cultura afro-brasileira” foi desenvolvida pelas unidades escolares dessa rede de ensino. O documento nos recomendava que procurássemos nas escolas os acervos que essas instituições possuem. Também foi informado pelo ofício que no período de 2013 a 2016 a SEMED viabilizou a participação de professores/as em algumas formações sobre ERER em Vitória/ES, das quais não foram localizados arquivos, informações de projetos e/ou atividades desenvolvidas para atender a nossa solicitação. Dessa forma, fica evidente que estávamos diante de um grande desafio no tocante à formação para ERER na Rede Municipal de Educação em São Gabriel da Palha.

É importante destacar que, em 2015, um desses momentos de formação viabilizados pela SEMED, para que professores/as participassem fora

do município, foi um curso oferecido pelo Centro de Estudos da Cultura Negra no Estado do Espírito Santo (CECUN), em parceria com o Fórum Estadual Permanente de Educação Afro-Brasileira no Estado do Espírito Santo (FEPEAES), Secretaria Estadual de Educação, Secretarias Municipais de Educação, Instituto Federal de Educação (IFES) e a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Esse curso foi, de longe, o momento de formação mais substancial referente à ERER oportunizado pela SEMED nos últimos anos.

Como já mencionamos, foi nele que a pesquisadora se despertou para a importância da ERER no combate ao racismo. O curso teve uma carga horária de 180 (cento e oitenta) horas, distribuídas em encontros regionais nas superintendências regionais de ensino, e encontros estaduais que ocorreram na unidade do IFES de Cariacica/ES.

Houve participação em todos os encontros, juntamente com outros/as 5 (cinco) professores/as de São Gabriel da Palha/ES, com o desenvolvimento de projetos em algumas escolas do município. Porém, não se obteve avanço com a proposta de criação de uma Comissão de Estudos Afro-Brasileiros (CEAFRO) na Secretaria de Educação, a qual seria responsável por elaborar planos de trabalhos para implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003.

Mas, a partir de então, foi crescendo o desejo de realizar alguma ação mais efetiva que atendesse à legislação quanto à ERER e colaborasse no combate ao racismo, que continua latente nas escolas. Durante nossa observação participante na Escola Seda, houve várias situações desse tipo, como podemos verificar neste trecho do diário de campo:

Hoje durante o recreio na sala dos/as professores/as, presenciamos um diálogo entre duas professoras sobre a falta de higiene dos/as alunos/as. Uma delas disse que numa determinada turma “tem aquele moreninho que fede”, a outra professora a corrige dizendo que não é o “moreninho” e sim o “branquinho” que senta ao lado dele que fede (DIÁRIO DE CAMPO, 12/03/2020).

Notamos explicitamente que ainda há professores/as que seguem reproduzindo um pensamento racista, associando o negro à sujeira, à tragédia ou à maldade. Gomes (2003) diz que somos sujeitos corpóreos e usamos nosso corpo como forma de comunicação. Ainda indaga:

O que será que o aluno negro nos comunica por meio de seu corpo? Com a sua postura? Pela maneira como cuida do seu corpo? Como ele se apresenta esteticamente? Por outro lado, quais são as representações que nós, docentes, construímos desde a infância sobre o negro, seu corpo e sua estética? Será que essas representações, quando negativas, tornam-se mais fortes no exercício do trabalho docente, a ponto de nos tornar cegos e surdos para entender o que os nossos alunos tentam nos comunicar? Quantas vezes não ouvimos frases como “o negro fede”; “o cabelo rastafari é sujo e não se pode lavá-lo”; “o negro que alisa o cabelo tem desejo de embranquecer”; “aquele é um negro escovadinho”; “por que você não penteia esse cabelo pixaim”; “esses meninos de hoje usam roupas estranhas, parecem pivetes”? (GOMES, 2003, p. 173, grifos nossos).

A realidade apresentada pela autora ainda segue presente no meio escolar e continua sendo silenciada. Temos convicção de que a formação sobre EREER auxiliaria na erradicação desse tipo de pensamento. Para isso, é preciso que o racismo seja tema de estudo e discussões nas formações realizadas pela SEMED de São Gabriel da Palha.

Sendo assim, destacamos o que compete ao sistema municipal de ensino, segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

- a. Apoiar as escolas para implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 por meio de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-Racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
- b. Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;
- c. Promover formação dos quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, instituições de ensino superior, NEABs, SECADI/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;

- d. Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais e regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das relações étnico-raciais;
- e. Articular com a UNDIME e a UNCME apoio para a construção participativa de planos municipais de educação que contemplem a implementação da Lei nº 10.639/03, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e da Lei nº 11.645/08;
- f. Realizar consultas junto às escolas, gerando relatório anual a respeito das ações de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- g. Desenvolver cultura de autoavaliação das escolas e na gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadores com base em indicadores socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero produzidos pelo INEP;
- h. Instituir nas Secretarias Municipais de Educação equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a Educação das Relações Étnico-Raciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano;
- i. Participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial (BRASIL, 2013, p. 32).

Desse modo, ao compararmos essas ações com as informações levantadas a partir da análise do PME e o levantamento feito junto à SEMED, podemos afirmar que a Lei nº 10.639/2003 no município de São Gabriel da Palha/ES foi implantada, considerando sua introdução ao Plano Municipal de Educação, porém, precisa avançar urgentemente rumo à sua implementação, ou seja, ser colocada em prática. Gomes (2012b, p. 26) explica esses dois conceitos, dizendo que são dois momentos importantes na construção de políticas:

O início de toda e qualquer política pública atravessa um momento inaugural, uma etapa de apresentação de uma perspectiva que se abre à sociedade, denominado

implantação. Em geral, nessa fase, a regulamentação do que está proposto pela política ou pela legislação dela decorrente ainda se encontra em debate e dependente da análise das condições que dificultam ou facilitam essa fundação – identificação dos recursos necessários, parcerias na sociedade civil, posicionamentos políticos sobre o tema, identificação de tensões. Decorrente dessa etapa inaugural é a capacidade de implementação da política, da execução de um plano, programa ou projeto que leve à sua prática por meio de providências concretas. Ao distinguir esses dois momentos não se pretende realizar uma passagem estanque e linear entre a implantação e a implementação.

Ao analisarmos os distanciamentos e aproximações entre esses dois momentos, no que diz respeito à Lei nº 10.639/2003 em São Gabriel da Palha/ES, concordamos com a autora quando afirma que a implementação dessa Lei não depende apenas de ações e políticas intersetoriais, ou da articulação com a comunidade e com os movimentos sociais, ou mesmo com mudanças curriculares. Segundo Gomes (2012b), deve haver também a regulamentação e normatização no âmbito estadual e municipal, de formação inicial, continuada e em serviço dos/as profissionais da educação e gestores/as do sistema de ensino e das escolas.

No próximo tópico, procuramos evidenciar de que forma a ausência da formação continuada sobre EREER implica nas práticas pedagógicas dos/as professores/as e colabora para o silenciamento diante de situações de racismo.

Formação sobre EREER e suas implicações na prática pedagógica docente

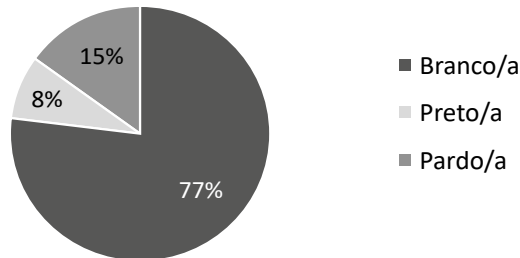
A fim de confrontarmos os dados que apuramos por meio da observação participante e escuta sensível, bem como pelo levantamento realizado na SEMED, aplicamos um questionário através de um formulário eletrônico a todos/as os/as professores/as da Escola Seda e da Escola Linho. O formulário foi encaminhado para 66 (sessenta e seis) professores/as, dos/as quais somente 27 (vinte e sete) responderam. Assim, não conseguimos a adesão nem da metade dos/as professores/as. Partindo do princípio de que os silêncios também evidenciam realidades a serem problematizadas, os dados produzidos subsidiaram análises importantes.

Ao computarmos os dados quantitativos, constatamos que a maioria dos/as respondentes é formada por mulheres – cerca de 80% (oitenta por cento). A faixa etária dos/as respondentes varia entre 20 e 60 anos. 92% (noventa e dois por cento) possuem especialização na área que lecionam e 54% (cinquenta e quatro por cento) atuam como docentes há mais de 10 (dez) anos. Assim, concluímos que o grupo entrevistado possui boa experiência profissional.

Quanto à cor ou raça/etnia, somente 2 (duas) professoras se autodeclararam pretas e 4 (quatro) professores/as se autodeclararam pardos/as, enquanto o restante se autodeclarou branco, ou seja, 77% (setenta e sete por cento), como podemos conferir no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Como os/as professores/as entrevistados/as se classificam quanto à cor ou raça/etnia

Como você se classifica quanto à cor ou raça/etnia?
(26 respondentes)



Fonte: elaboração própria.

Aqui temos um dado interessante. Considerando que a maioria da população gabrielense se autodeclara preta ou parda, esperávamos que ocorresse o mesmo em relação ao corpo docente das escolas pesquisadas. Porém, como vemos, 20 (vinte) dos 26 (vinte e seis) respondentes se autodeclararam brancos.

Isso nos leva a fazer algumas reflexões: como tem sido constituído o processo identitário desses/as professores/as? Suas identidades carregam traços de uma identidade racial branca e do discurso hegemônico presente nas relações sociais que estabelecem? Será que esses/as professores/as realmente reconhecem sua verdadeira identidade racial?

As respostas a todas essas perguntas surgem a partir da observação do fenótipo dos/as professores/as que responderam ao questionário, isto é, traços físicos, como a cor de pele e o tipo de cabelo. Constatamos, por meio dessa percepção social, a presença de muitos/as professores/as pardos/as e alguns/as professores/as pretos/as, que somados resultariam mais de 23% (vinte e três por cento).

Isso nos leva a pensar que alguns/as professores/as ainda se escondem por trás de “máscaras brancas” (FANON, 2008), demonstrando assim que não assumiram sua identidade negra, ora por não a reconhecer, ora por não ter a consciência de quanto é importante consolidar o pertencimento étnico para a construção de uma sociedade racialmente igualitária.

Quem e o que nós somos se define em relação àquilo que nós não somos e a operação de poder que está envolvida nessa definição nos posiciona de diferentes formas, em diferentes lugares, com diferentes efeitos, nas sociedades/grupos em que vivemos. Raça/etnia e nacionalidade são marcadores sociais que estão profundamente envolvidos com esses processos de construção de diferenças e identidades culturais que aprendemos a aceitar como naturais e imutáveis e que estão na base de muitas desigualdades sociais (MEYER apud GOMES; SILVA, 2018, p. 45, grifo das autoras).

Apesar de a maioria ter se declarado branca, ao serem questionados/as se percebiam relação entre sua história e África, 73% (setenta e três por cento) afirmaram que sim. E, curiosamente, metade dos/as respondentes disseram que já sofreram alguma situação constrangedora devido à cor de sua pele, indicando assim uma certa confusão nas informações. Gomes (2003) afirma que a definição das identidades sociais é um processo complexo.

Como sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa delas supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento

a um grupo social de referência. Nesse processo, nada é simples ou estável, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes, ou até contraditórias (GOMES, 2003, p. 171).

Quando perguntados/as se concordavam que existe racismo no Brasil, 25 (vinte e cinco) dos/as respondentes afirmaram que sim e somente 01 (um) disse que não. Algo aqui nos chamou atenção: o mesmo respondente que afirmou não haver racismo no Brasil respondeu positivamente à pergunta sobre ter presenciado situação de racismo no ambiente escolar. Esse aspecto nos induz a algumas conclusões, a mais contundente delas, porém, é a falta de interesse pelo tema, que fez com que alguns/as não respondessem ao questionário com a devida atenção.

Outros/as professores/as responderam que já presenciaram situações de racismo na escola, perfazendo um total de 81% (oitenta e um por cento). Corroboramos essa estatística pelo fato de a pesquisadora presenciar tais situações diversas vezes. Uma delas foi responsável por acionar o gatilho que nos levou a uma reflexão crítica sobre nossa prática docente:

Hoje durante uma aula no pátio, quando os/as alunos/as desenvolviam uma atividade em grupos, um aluno negro correu em minha direção e me abraçou chorando, como que se pedisse socorro. Ao questionar o que estava acontecendo, o mesmo respondeu que não queria permanecer no grupo de trabalho, pois os colegas estavam “implicando” com ele e o chamando de “macaco”. Tentei acalmá-lo, pedi que fosse ao banheiro para lavar seu rosto, e me dirigi ao grupo de alunos/as envolvidos na situação para ouvir deles sobre o ocorrido. As justificativas foram as mesmas de outras situações parecidas, eles disseram que o colega estava implicando também, e que ele também coloca apelido neles. Conversei com os/as alunos/as e expliquei a diferença entre *bullying* e racismo, dizendo que ao chamar uma pessoa negra de macaco, eles estavam relacionando uma pessoa a um animal, ou seja, relegando o colega a uma situação de inferioridade devido a sua cor. Solicitei que os mesmos pedissem desculpas ao colega, o que foi feito prontamente pelo grupo. (DIÁRIO DE CAMPO, 25/09/2019).

Essa poderia ser mais uma situação de racismo na escola como outras já vivenciadas, mas o fato de esse aluno ter buscado proteção contra o racismo num abraço foi algo tocante que nos motivou a buscar ações concretas para a erradicação de situações como essa do cotidiano escolar, pois temos ciência que um simples pedido de desculpas não resolve o problema.

Nas outras situações parecidas, chamávamos atenção dos/as alunos/as envolvidos/as, ou mesmo nos silenciávamos, isso por não termos ideia do papel docente diante do enfrentamento ao racismo. A partir de então, podemos entender de fato o significado da fala da ativista negra, filósofa e professora norte-americana Angela Davis (1983, p. 20): “Em uma sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista”.

É muito comum ouvir os/as colegas professores/as dizendo que não são racistas, mas será que entendem o que é ser antirracista? O que implica uma pedagogia antirracista? Como já discutimos anteriormente, esse é um dos aspectos fundamentais no avanço para a implementação da Lei nº 10.639/2003. Assim, não basta dizermos que não somos racistas, mas sim o que estamos fazendo para combater o racismo. Segundo Ribeiro (2019, p. 14), “[...] a inação contribui para perpetuar a opressão”. A autora ainda afirma que é preciso perceber-se criticamente e questionar o sistema de opressão racial.

A capacidade desse sistema de passar despercebido, mesmo estando em todos os lugares, é intrínseca a ele. Acordar para os privilégios que certos grupos sociais têm e praticar pequenos exercícios de percepção pode transformar situações de violência que antes do processo de conscientização não seriam questionadas. (RIBEIRO, 2019, p. 107).

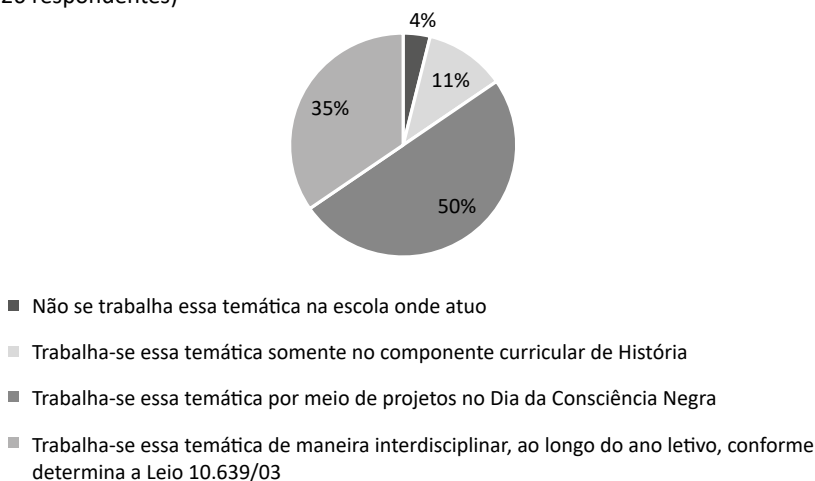
Esses pequenos exercícios de percepção citados pela autora são ações diárias que devem ser adotadas pelos/as professores/as em sua prática docente. Isso implica mudança de pensamento e postura em prol de um não silenciamento diante de situações de racismo, de desconstruir olhares e falas preconceituosas, também em fazer valer a Lei nº 10.639/2003, incluindo em seus planos de ensino conteúdos que abordem a história e cultura afro-brasileira e africana e desenvolvê-los em suas aulas.

A fim de problematizarmos essa questão, voltemos aos dados produzidos a partir da aplicação do questionário. Os/as respondentes foram unânimes ao

afirmar que sabem da existência da Lei nº 10.639/2003. Mas, ao solicitarmos para que assinalassem a opção mais próxima à realidade da sua escola, quando pensam na temática de EREER, obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 3 – Como a temática de EREER é abordada na escola

Sobre a temática: “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, assinale a opção que mais se aproxima à realidade da escola em que você trabalha.
(26 respondentes)



Fonte: elaboração própria.

O gráfico demonstra que, na percepção da maioria dos/as professores/as, a temática não é abordada conforme as Diretrizes da Lei nº 10.639/2003. Ainda é comum que os/as docentes pensem estar cumprindo a legislação somente com projetos realizados no Dia da Consciência Negra, e, pelo que vimos no gráfico, é o que mais tem ocorrido nas duas escolas pesquisadas. Gomes e Munanga (2008, p. 143) advertem sobre o risco de incorrerem nesse tipo de ação.

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico cultural é preciso que os (as) educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares

ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade.

Diante disso, restringir a temática de ERER somente a projetos referentes ao Dia da Consciência Negra é um equívoco, assim como ser trabalhada apenas no componente curricular de História. Concordamos com a autora quando diz que o trabalho docente na perspectiva da educação das relações étnico-raciais requer ir além dos conteúdos. É preciso que essa temática faça parte do cotidiano escolar, do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) às atividades desenvolvidas por cada professor/a. Gomes (2012b) ainda complementa que isso depende do enraizamento da temática e da Lei nº 10.639/2003 na escola, e isso diz respeito também à gestão escolar e à gestão do sistema de ensino.

Assim, chegamos ao ponto da formação inicial e continuada sobre ERER. Quando perguntamos aos/as professores/as quanto a esse aspecto, 65% (sessenta e cinco por cento) dos/as respondentes afirmaram que tiveram contato com a temática durante a formação inicial. Mas somente 27% (vinte e sete por cento) informaram que participaram de alguma formação sobre a temática, após ingressarem na profissão. Alguns/as professores/as citaram as formações que participaram: “Curso de extensão”, “A cor da cultura em 2013”, “Relações Étnico-Raciais”, “Diversidade Cultural e Étnica, em 2012”, “Palestra sobre Interracionalidade (?)”,¹³ no ano de 2013 em Vitória-ES, “UFES”. Lembrando que esse questionário foi aplicado antes da realização do minicurso em parceria com o NEAB/UFES.

Como constatamos, o percentual de professores/as que participou de algum momento de formação continuada sobre ERER é muito baixo. Esses dados corroboram o que apuramos na SEMED e demonstram a insuficiência de formações sobre essa temática no município. Tal realidade está muito distante do previsto no PME, que seria garantir a todos/as os/as profissionais da educação

13 Termo usado por um dos professores entrevistados.

básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

A fim de confrontar esses dados, trazemos as percepções das professoras participantes/colaboradoras da pesquisa referente à importância da formação docente sobre ERER.

Pesquisadora: Vocês acham que se o professor participasse de mais formações, focadas nessas questões raciais poderia contribuir para o seu processo identitário de alguma forma para o combate ao racismo? Para vocês qual o peso que a formação tem nesse processo?

Professora Poá: Olha eu acredito que mudaria muita coisa, se fosse uma coisa não só teórica. Como por exemplo, a gente foi lá no Museu do Negro em Vitória. Foi excelente! Outra coisa: valorizar a ancestralidade, ouvir pessoas mais velhas, que conhecem muitas histórias. Valorizar a cultura, a trança afro, a valorização da beleza afro, isso tudo no chão da escola faria a diferença. Porque se você colocar a teoria com prática funciona, se for só a teoria não adianta. São palavras jogadas ao vento, na minha forma de ver.

Professora Floral: É muito importante ter formação e não é só fazer uma vez que ficar no esquecimento não, só para cumprir papel. Eu vejo que tem que ser constante, e tem que ser aplicado mesmo! Não adianta só a gente ir lá estudar, ou em casa mesmo e depois ficar só para gente, né. A gente tem que colocar em ação (DIÁRIO DE CAMPO, 02/03/2021).

Percebemos que as professoras reconhecem a importância da formação contínua sobre ERER. Gomes (2003) afirma que a formação docente, sobretudo a que vise à diversidade, deveria considerar também a forma com que os/as professores/as se formam no cotidiano escolar. A autora também enfatiza que é necessário observar se há interferência de outros espaços formadores na sua competência profissional e pedagógica, quais temáticas sociais e culturais são omitidas, não são discutidas ou simplesmente não são consideradas importantes para a sua formação profissional e para o processo educacional dos/as discentes. E ainda indaga se a questão racial está incluída nessas temáticas omitidas ou silenciadas.

Percebemos que os aspectos evidenciados pela autora acontecem em uma das escolas pesquisadas. Durante a entrevista com a professora Poá, que trabalha com o componente curricular de Ensino Religioso na Escola Seda, ao ser perguntada sobre como a cultura afro-brasileira e africana é abordada durante suas aulas e como as discussões sobre o racismo permeiam suas práticas pedagógicas, a docente fez o seguinte relato:

Geralmente, no início do ano a gente fala muito sobre diversidade religiosa, e falando sobre diversidade religiosa a gente entra muito nessa questão do negro, da colonização, vai muito para o lado da história do Brasil e também Mundial, porque é isso não é uma coisa só no Brasil. A gente tenta, mais no meio do ano, introduzir alguma coisa quando a gente fala, ou falava, pois, a partir de agora não vai falar tanto mais, sobre as religiões afro. E no fim do ano a gente também fala sobre cultura, sobre essa herança né, que a gente tem desses povos que são nossos irmãos. Então, hoje também a gente tem que lembrar que a gente não vive um retrocesso só no Brasil, a gente vive um retrocesso mundial, onde a gente tá podado em todas as formas para você trabalhar, principalmente o Ensino Religioso. Hoje a gente tem o Ensino Religioso, porém não dá aula sobre religião, é mais valores e ética. A partir desse ano então, é muito triste. Tanto que eu tô fazendo a segunda graduação de Ciências da Religião, pois me encanto com Ensino Religioso, para mim ele é muito importante para a formação humana. Porém a gente tem que colocar o pé para trás, porque existe toda uma dinâmica que não tem interesse (DIÁRIO DE CAMPO, 02/03/2021).

Pedimos à professora que nos explicasse melhor o que ela quis dizer com “hoje a gente tem o Ensino Religioso, porém não dá aula sobre religião, é mais valores e ética”. Poá então respondeu:

Porque a questão do Ensino Religioso é muito delicada, entendeu? As leis que regem, a Constituição Federal, as diretrizes de base, né? A gente tem todo um respaldo, porém quando você vai para escola, para o chão da escola, a gente tem os pais que geralmente não querem que seu filho tenha outro tipo de conhecimento em relação à religião, só quer a religião deles ou nenhuma. Então, é uma ou duas pessoas, também

quero deixar bem claro que não é muita gente. Porém, querendo ou não, isso incomoda muita gente, a gestão da escola e a gestão da secretaria. Então a gente fica... eu passei um momento muito difícil semana passada, eu tive que reformular o plano de ensino em relação a isso. Então a partir desse ano eu vou falar sobre ética e valores, sob orientação da direção e da pedagoga, seguindo o que veio lá da secretaria. Então não adianta colocar uma venda os olhos, fechar os olhos para as coisas. Lógico que dentro do meu contexto, como professora, eu vou falar. Só que de forma assim: Como o sagrado é importante na nossa vida... como é importante a peregrinação, você encontrar um caminho, essa coisa toda... Então, assim, principalmente para o nono ano, eles vão ficar muito deficitários, é no nono ano que a gente começa a trabalhar muitas questões que depois eles vão ver em filosofia. Porém também, você sabe que a filosofia foi tirada... ensino médio, só tem primeiro e segundo ano. Então é um retrocesso, no qual a gente tem que se adequar. Não adianta ficar triste, ficar deprimida, parar de estudar, não! O problema não é comigo, o problema é geral. A gente vive num mundo que tá andando para trás, parece que a humanidade caminhou, caminhou, agora tá andando para trás (DIÁRIO DE CAMPO, 02/03/2021).

A presença do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido motivo de muitas tensões. Até dezembro de 2017, esse componente curricular ainda não tinha uma diretriz curricular oficial, conforme narra Freitas (2021). Apesar de ter sido reinserido na última versão da BNCC, a autora afirma que o Ensino Religioso continua imbricado num campo político de pressão e poder. Diante disso, acreditamos que a dificuldade relatada pela professora Poá é muito comum nas escolas brasileiras.

Entendemos que a professora denuncia os retrocessos que a educação vem sofrendo nos últimos anos no Brasil; a extinção da SECADI foi um deles. Essa Secretaria foi responsável, por exemplo, pela elaboração do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, um dos marcos legais no processo de implementação da Lei nº 10.639/2003.

A SECADI também apoiou a pesquisa para identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da Lei nº 10.639/2003, que resultou no livro *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*, organizado por Gomes (2012b). Nele, encontramos recomendações aos/as gestores/as para promoverem “[...] debates sobre a diversidade religiosa com a participação da escola, comunidade, movimentos sociais, movimento negro e grupos religiosos, a fim de construir ações que visem à superação da intolerância religiosa e à garantia do caráter laico da escola pública” (OLIVEIRA, Elânia *et al.*, 2012, p. 368).

Percebemos no caso exposto pela professora Poá que as recomendações não estão sendo observadas, já que a docente teve que readequar seu plano de ensino, devido aos questionamentos de alguns pais sobre a abordagem da diversidade cultural, religiosa e étnica em suas aulas planejadas que seguiam o Currículo do Espírito Santo, alinhado à BNCC. Segundo a professora, isso a impossibilita de falar sobre as religiões de matriz africana, bem como outras religiões diferentes do cristianismo.

O cenário atual revela o desmonte de políticas públicas instituídas com a finalidade de garantir o direito à diversidade étnico-racial, o qual faz parte do direito à educação. Como reflexo disso, as escolas têm sido alvo constante de ações que visam tolher a liberdade de ensinar, garantida por lei.

Apesar disso, os estudos de Freitas (2021, p. 474) apontam que um novo cenário se descortina, pois o componente curricular de Ensino Religioso preconiza “compreender e descrever o conhecimento religioso na perspectiva do respeito e reconhecimento das alteridades dos/as estudantes, sejam eles/elas religiosos ou não”. Sendo assim, concordamos com a autora que a formação de professores/as é uma condição essencial para oferecer aos/as docentes conhecimento teórico e metodológico para exercer sua docência em uma perspectiva laica, que garanta uma abordagem pedagógica isenta de preconceitos e proselitismos.

Perguntamos ainda à professora Poá se diante disso ela sente medo, a resposta foi não, mas enfatizou que a escola precisa apoiar os/as professores/as, para que estes/as não assumam sozinhos/as as implicações de suas práticas pedagógicas. Lembrou também que recentemente passou por problemas

sérios de saúde, e todas essas questões mexem muito com seu emocional, por isso prefere acatar as decisões da escola para não ter problemas.

Porque querendo ou não, a gente tá dentro de um esquema, aonde você tem que rezar a cartilha, é na sua família, na sociedade, na escola. Para quê que eu vou ficar dando murro em ponta de faca? Isso não dá certo! Eu tenho 58 anos, a gente não vai resolver o problema do mundo. Eu posso resolver o problema da minha sala, então que que a gente pode fazer? Quer dizer da minha sala não, das 20 turmas que eu tenho. Então que posso fazer? É fazer, mais ou menos, como os negros fizeram quando foram trazidos aqui pro Brasil: a gente tem que adorar a Nossa Senhora? Então vamos adorar Nossa Senhora através de Iemanjá. É mais ou menos isso que eu penso, você tem que ter aquele jogo de cintura, falar um pouco, mas não fala muito [...] Esse é maior desafio para mim, porque eu gostaria realmente de fazer um trabalho profundo, só que a gente sente, não em relação aos alunos, mas em relação a toda uma situação de gestão, que a gente fica podado mesmo, não tem muito o que fazer (DIÁRIO DE CAMPO, 02/03/2021).

Diante disso, consideramos que a professora sente medo sim, mas prefere não falar sobre o assunto. Freire e Shor (1986) falam que o medo é uma presença palpável que ronda os/as professores/as que acreditam em uma educação libertadora, porém, a maioria não fala abertamente sobre ele. Segundo os autores, na medida em que reconhecemos que, enquanto educadores/as, somos sujeitos políticos, também entendemos melhor as razões pelas quais temos medo, porque começamos a antever as consequências desse tipo de ensino.

Pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do estudante necessariamente trabalha contra alguns mitos, que nos deformam. Esses mitos deformadores vêm da ideologia dominante na sociedade. Ao contestar esses mitos, também contestamos o poder dominante. Quando começamos a nos sentir envolvidos por medos concretos, tais como o de perder o emprego, [...] ou o medo de perder, pouco a pouco, a credibilidade na profissão – quando vemos todas essas coisas, temos que acrescentar outras clarificações às clarificações originais de nossos sonhos

políticos. Devemos estabelecer certos limites para o nosso medo (FREIRE; SHOR, 1986, p. 39).

A fim de elucidarmos essa questão exposta pela professora Poá, buscamos mais informações com o setor pedagógico da escola. Durante a conversa, uma das pedagogas nos relatou que devido às reclamações recebidas de algumas famílias de estudantes, alegando que as aulas de Ensino Religioso abordavam religiões diferentes do cristianismo, a escola buscou orientações junto à SEMED e resolveu adaptar o plano de ensino do componente curricular, de forma que não fossem abordados temas muito específicos sobre diversidade religiosa, mas que as aulas enfocassem valores e ética.

A pedagoga deixou explícito que essa é uma ação para evitar desentendimentos com as famílias, mas admite a dificuldade encontrada pela escola em adaptar-se à organização curricular de Ensino Religioso proposta pela SEDU. Disse ainda que, em outros componentes curriculares, como História, não vê problemas de esses “temas polêmicos” serem abordados.

Já a pedagoga da SEMED, ao ser questionada sobre o assunto, disse que orientou a professora a abordar em suas aulas todas as religiões que existem, mas que não fossem enfatizadas questões específicas de cada uma delas. E que a escola deveria informar aos pais que os temas tratados no componente curricular de Ensino Religioso estão de acordo com a BNCC.

Todas essas considerações revelam que há má compreensão por parte da família no tocante aos objetivos do componente curricular de Ensino Religioso e dificuldade da escola em seguir o que determinam as diretrizes curriculares. Isso posto, acreditamos que os momentos formativos sobre ERER também precisam ser direcionados às famílias.

Outro aspecto observado é que a cultura hegemônica cristã ocidental, cristalizada em nossa sociedade, tem feito a escola recuar diante de situações como essa. Esse aspecto ficou evidente nesta fala da professora Poá:

É muito complexa essa questão de ideologias, a gente é criado dentro de um sistema. Quando a gente vê um professor de História (eu sei que a gente também tem que respeitar o lado diferente do pensamento) falar que o povo afro não tem cultura, não tem nada para ensinar, é uma coisa que deixa a gente meio impactado. Então quando eu ouvi isso dentro da sala dos professores, eu

fiquei depois me questionando o porquê que essa pessoa como professor de História tinha essa visão ideológica. Aí depois até tava lendo umas coisas, porque a gente tem que tá sempre estudando, né? Aí eu me liguei que era a questão do embranquecimento, né? Que houve na nossa história e a negação mesmo dessa questão toda, então, esse professor e vários outros, que a gente sabe que tem, ele foi criado e depois ele foi reafirmado, no que a gente vive hoje, que é uma ideologia de branco. Tanto que nosso país é isso hoje, não só de branco, de católico e evangélico também, essas duas religiões. Então, assim... a gente percebe que por mais que você estuda, por mais que você conheça a coisa, você vai interpretar aquilo de acordo com que você tem nas suas raízes (DIÁRIO DE CAMPO, 02/03/2021).

Entendemos que a professora estava se referindo à branquitude e ao branqueamento já discutidos neste texto à luz de Bento (2002). Ao expor essa situação, a professora demonstra compreensão ao que a autora diz sobre como os entrelaçamentos da dimensão subjetiva das relações raciais com outras mais concretas e objetivas podem funcionar como potencializadores da reprodução do racismo. Bento (2002, p. 30) ainda afirma que “o olhar do europeu transformou os não-europeus em um diferente e muitas vezes ameaçador Outro. Este Outro, construído pelo europeu, tem muito mais a ver com o europeu do que consigo próprio”.

Seguindo nossas conversas com as professoras participantes/colaboradoras da pesquisa sobre como a temática de EREER é abordada em suas práticas, dialogamos também com a professora Floral, que trabalha com o componente curricular de Língua Portuguesa na Escola Seda. Perguntamos à professora como tem sido o seu trabalho nesse sentido, ao que respondeu:

Eu procuro trabalhar de forma contextualizada, dentro de textos. Não é sempre, mas de vez em quando trabalho alguns textos e quando surge alguma coisa, algum desentendimento na sala, qualquer coisinha que surge, então eu aproveito o momento também para estar abordando, falando sobre o tema (DIÁRIO DE CAMPO, 02/03/2021).

Ao ser perguntada se trabalha a temática étnico-racial dentro da literatura, a professora respondeu que não. Lembrada pela docente Poá, que acom-

panhava o diálogo, a professora relatou que trabalharam de forma interdisciplinar o poema *Navio Negreiro*, de Castro Alves.

Problematizamos essa questão com as professoras, dizendo que em alguns casos não se trabalha muito a literatura afro-brasileira e africana com os/as alunos/as; quando se trabalha, geralmente a população negra aparece como escravizada. Assim, afirmamos a importância de observarmos como o/a negro/a aparece dentro das obras literárias trabalhadas em sala de aula. A questão não é simplesmente se a cultura afro-brasileira e africana é tratada em sala, mas como tem sido trabalhada. Sobre isso, a professora Floral afirmou que acha necessário ampliar o acervo da biblioteca da escola – o qual, segundo ela, é paupérrimo no tocante à temática.

Já a professora Xadrez afirmou que devido à sobrecarga do/a professor/a, este/a acaba deixando de trabalhar a temática adequadamente.

Às vezes você tem outras coisas para trabalhar e as vezes tem aquele conteúdo todinho ‘pra’ dar conta durante o ano e acontece muito isso daí. Acaba trabalhando outras datas comemorativas, igual eu vi a experiência que tive no ano passado, em ter que dar conta daquele conteúdo todinho, então ficava meio corrido. (DIÁRIO DE CAMPO, 11/03/2021).

A professora se refere à suspensão das aulas presenciais durante o ano de 2020, em função da pandemia da Covid-19. Concordamos com a professora que, realmente, os/as professores/as se depararam com uma sobrecarga ainda maior, durante esse período de aulas remotas, porém, isso não justifica a ausência de práticas referentes à EREER. Na verdade, a fala da professora expõe o distanciamento que há entre a teoria e a prática. Muitos/as professores/as reconhecem a importância de se trabalhar a temática em suas aulas, mas por alguma razão não o fazem.

Acreditamos que isso se deve, além dos pontos já mencionados, à hierarquização a que são condicionados os conteúdos. Ao adaptarem seus planos de ensino às diretrizes curriculares adotadas pela rede de ensino, os/as professores/as precisam fazer escolhas. Assim, influenciados por uma perspectiva eurocêntrica, optam por conteúdos relacionados à história europeia em detrimento à africana.

Segundo Gomes (2012c), é necessária a construção de um currículo intercultural. É preciso também indagar o lugar da diversidade nos discursos e práticas curriculares e o peso das diferenças na relação entre currículo e poder.

O trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política. (GOMES, 2012c, p. 106).

Ao serem questionadas se na elaboração do plano de ensino das áreas em que atuam há algum tipo de predileção por temas, excluindo os relacionados à cultura afro-brasileira e africana, havendo assim uma hierarquização do conhecimento, as professoras Poá e Floral responderam:

Professora Poá: Sim, eu acredito que a questão da discriminação e dessa questão toda do negro é muito difícil trabalhar, como a questão da religiosidade não é muito bem aceito, a verdade é essa. Então você fica ali naquela zona de conforto, onde você não vai arranjar grande problema.

Professora Floral: Eu penso como a colega para evitar intrigas, evitar conversinhas... essas coisas, evitar problemas com os pais... essas coisas. A gente acaba se acomodando.

Professora Poá: A gente trabalha muito com temas transversais, que são todos importantes. Porém sempre tem que classificar algum, determinar o que vai trabalhar. Então dessa forma a gente acaba fazendo isso [...] A hierarquização quem faz sou eu.

Professora Floral: Mas eu não vejo assim que esse conteúdo é mais importante e esse é menos importante. Para mim todos são importantes, todos devem ser trabalhados. Na minha área os conteúdos são interligados, os que as vezes não optamos em trabalhar não tem relação com a cultura afro-brasileira. A não ser dentro de literatura, que é diferente (DIÁRIO DE CAMPO, 02/03/2021).

Captamos essa situação exposta pelas professoras durante um planejamento por área, em que estavam reunidos/as os/as professores/as de História da Escola Seda. Naquele momento, um professor disse que seria possível suprimir o capítulo do livro do sétimo ano sobre a África na Modernidade, alegando ser mais importante estudar os processos históricos ocorridos na Europa, visto que fundamentam os sistemas político-econômicos adotados pela maioria dos países atualmente.

Ao ser interpelado sobre esse tipo de opinião, o professor reafirmou que a Europa é o berço da civilização ocidental e que lá surgiram os principais filósofos que a humanidade conheceu. Fica explícita nessa afirmação a ideia de *racismo epistêmico*, termo usado pelo sociólogo Ramón Grosfoguel, ao se referir à desqualificação de “outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo” (GROSFOGUEL, 2016, p. 25).

O posicionamento do professor exemplifica a questão levantada por Grosfoguel (2016) sobre a possibilidade de uns poucos homens da Europa Ocidental alcançarem um privilégio epistêmico, ao ponto de que hoje se considere o seu conhecimento superior ao resto do mundo. O autor argumenta que esse privilégio foi construído às custas do genocídio/epistemicídios dos sujeitos coloniais resultantes do projeto colonial e patriarcal do século XVI.

Ao refletir sobre essa hegemonia epistemológica da modernidade europeia, Oliveira, L. (2018, p. 48, grifo do autor) destaca ainda outro conceito:

[...] Quijano fala também da colonialidade do saber, entendida como a repressão de outras formas não europeias de produção do conhecimento, que negam o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a uma ‘outra raça’.

Mas como superar esse tipo de perspectiva? A resposta para esse questionamento estaria na proposta de Giroux (1999), isto é, descentralizar o cânone.¹⁴ Segundo o autor, os cursos de formação de professores/as ainda permanecem impregnados de uma ideologia dominante, que ajuda a reproduzir

14 Analisando etimologicamente a palavra “cânone”, constatamos que o termo vem do latim *canón, ónis*, cujo significado é lei, regra, medida.

as desigualdades sociais. Acrescenta que a cultura e o conhecimento popular devem ser a base para o currículo em uma perspectiva emancipatória, entendendo-o como campo de política cultural.

Os professores precisam usar uma pedagogia que proporcione um conhecimento mais dialético de suas próprias políticas e valores; precisam destruir as fronteiras pedagógicas que os silenciam em nome do rigor metodológico ou de absolutos pedagógicos; mais importante, precisam desenvolver um discurso sensível ao poder que lhes permita abrir suas interações com os discursos de vários Outros, para que suas salas de aula possam lidar com – em vez de negar – as posições e experiências múltiplas que permitem a eles e aos alunos se expressarem e com muitas vozes complexas e diferentes (GIROUX, 1999, p. 165).

Sendo assim, entendemos que os planos de ensino elaborados pelos/as professores/as precisam ser repensados sob uma ótica emancipadora, que levem em consideração as vozes de diferentes sujeitos, mas isso perpassa por uma educação decolonial.

Retomando a discussão iniciada no capítulo três, sobre o conceito de educação decolonial defendido por Oliveira, L. (2018), é preciso que se construa uma noção e uma concepção pedagógica que se projete muito além dos processos de ensino e transmissão de saber. Uma pedagogia concebida como política cultural, que promova a interação entre os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, além de questionar a hegemonia de um e a invisibilidade do outro.

Confirmamos assim a necessidade de políticas públicas municipais para formação docente no tocante à ERE, além da mobilização e conscientização docente sobre a adequação de suas práticas, a fim de que atendam à Lei nº 10.639/2003. É válido lembrar o que determina o artigo 5º da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que fixou Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais:

Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por

professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2004b).

Constatamos aqui a responsabilidade do poder público em implementar a Lei 10.639/2003. Porém, como afirmam Gomes e Silva (2018a, p. 28):

O trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da intuição de cada um. Ele deve ser uma competência político pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros, tanto na escola quanto na vida cotidiana.

Sendo assim, para que a efetivação da legislação aconteça, é necessário o envolvimento de todos/as. Diante da análise da condição desse processo no município de São Gabriel da Palha/ES, não podemos deixar de considerar que essa é uma ação complexa e permeada por desafios e tensões, considerando que, no município, a Lei nº 10.639/2003 foi somente implantada, quando já deveria ter sido implementada. O problema não se resolverá apenas com formação continuada dos/as professores/as que atuam na rede municipal de educação. Mas é certo que esta tem um papel fundamental na constituição de uma identidade docente que respeite à diversidade.

Acreditando nisso, promovemos um minicurso em parceria com o NEAB/UFES, a fim de fomentar a sensibilização em relação à temática étnico-racial, seguindo um dos objetivos propostos no início deste estudo. Os resultados dessa formação apresentaremos a seguir.

Formação continuada na escola: Minicurso Educação de Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico

Para ampliar nossa colcha, costuramos um novo retalho: o minicurso *Educação de Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico*. Como já informamos anteriormente, promover um momento formativo que pudesse sensibilizar os/as professores/as, despertando o interesse deles/as pela temática de ERER, era um dos objetivos iniciais deste estudo. Após constataremos a pouca incidência de

formações sobre ERER oferecidas pela SEMED nos últimos anos, e por meio dos diálogos com os/as professores/as das duas escolas pesquisadas, surge a ideia da realização dessa formação.

Para isso, consideramos que uma das ações primordiais estabelecidas pelo Plano Nacional de Implementação de ERER para os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros é a colaboração com a formação inicial e continuada de professores/as em Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CP nº 01/2004, no Parecer CNE/CP nº 03/2004 e na Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003, 2004a, 2004b).

Com base nos princípios sobre os quais a Educação das Relações Étnico-Raciais deve ser conduzida, a saber: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações” (BRASIL, 2004b, p. 17), Silva, P. (2007) afirma que a ERER tem como alvo a formação de homens e mulheres empenhados/as em promover a igualdade dos direitos “de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais” (SILVA, P., 2007, p. 490). Segundo a autora:

Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (SILVA, P., 2007, p. 490).

Diante disso, aproveitamos que o NEAB/UFES estava promovendo o XI Seminário Nacional de Educação das Relações Étnico-Raciais Brasileiras: Territórios Educativos e Lutas Antirracistas, que aconteceria de forma virtual durante o mês de novembro de 2020, para solicitar que, em sua programação, fosse incluído um momento de formação destinado aos/as professores/as da Rede Municipal de São Gabriel da Palha/ES, mas que também pudesse ser compartilhado com pessoas de outras localidades, visto que seminário é um evento nacional.

Como já informamos, em articulação com o Grupo de Pesquisa Educação para as Relações Étnico-Raciais e Identidades Afro-brasileiras/UFES (DGP/CNPq), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Cleyde Rodrigues de Amorim, conseguimos montar toda estrutura do minicurso, ementa, objetivos e a programação. Para isso, contamos diretamente com a ajuda das colegas pesquisadoras: Ione Aparecida Duarte Santos Dias, Noélia da Silva Miranda de Araújo e Yamília de Paula Siqueira, que foram as ministrantes dos encontros juntamente com a professora Cleyde e a mediação da pesquisadora Lizie Pacheco.

Dialogamos com a professora/formadora contratada pela SEMED de São Gabriel da Palha em 2020 e conseguimos incluir o minicurso no plano de formação do mês de novembro. Os 4 (quatro) encontros realizados ocorreram de forma virtual pela plataforma Google Meet. Formações na modalidade de ensino a distância têm sido comuns neste contexto de pandemia, porém, é um grande desafio. Sem a possibilidade do contato físico, do olho no olho, nossas ações ficaram limitadas. Não houve a oportunidade de realização de oficinas com práticas pedagógicas a serem desenvolvidas pelos/as professores/as no âmbito da temática de ERER na sala de aula. Mesmo assim, conseguimos realizar todos os encontros propostos.

O minicurso apresentou como ementa o estudo das relações étnico-raciais, assim como a reflexão sobre as políticas públicas na educação brasileira voltadas para ERER e a discussão de ações educativas de combate ao racismo e promoção da igualdade social, fortalecendo a cidadania e a equidade de direitos.

Dessa forma, procuramos apresentar subsídios para a discussão sobre as relações étnico-raciais brasileiras a partir da história e cultura africana e afro-brasileira, com recursos teóricos e empíricos que possam ser utilizados na educação básica, em cumprimento à Lei nº 10.639/2003. Também discutimos sobre práticas racistas na escola e sobre as manifestações culturais das populações tradicionais de matriz africana, com intuito de valorizar a cultura afro-brasileira nacional e regional.

Procuramos também subsidiar práticas pedagógicas com vistas à valorização da diversidade racial brasileira e ao combate à intolerância, ao racismo e ao racismo religioso. Num dos encontros, discutimos a estética negra na escola, desconstruindo estereótipos, preconceitos e valorizando diferentes saberes e corporeidades. Os encontros aconteceram conforme o seguinte cronograma exposto no Quadro 1, sempre à tarde:

Quadro 1 – Cronograma do Minicurso “Educação de Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico”

Nº	DATA	TEMA	MINISTRANTE
1º	17/11	“Relações étnico-raciais: desconstruindo práticas racistas e preconceituosas na escola”.	M. ^a Ione Aparecida Duarte Santos Dias – Mestra em Educação pelo PPGMPE/UFES, Professora da SEME/CARIACICA, pesquisadora do NEAB/UFES.
2º	19/11	Povos tradicionais de matriz africana: cultura e religiosidade”.	Dr. ^a Cleyde Rodrigues Amorim – Antropóloga, pesquisadora e docente do DEPS – PPGMPE/UFES e NEAB/UFES
3º	24/11	“Corporeidade e infâncias: reflexões a partir da Lei nº 10.639/2003”	Noélia da Silva Miranda de Araújo – Mestranda em Educação pelo PPGMPE/UFES e Professora da SEME de Vitória, pesquisadora do NEAB/UFES.
4º	26/11	“Práticas pedagógicas para a Educação Básica, no âmbito da Lei no 10.639/2003”	Ma. Yamília de Paula Siqueira – Mestra em Educação pelo PPGMPE/UFES e Professora na SEDU, pesquisadora do NEAB/UFES.

Fonte: elaboração própria.

Partindo do princípio de que a discussão sobre EREER é de responsabilidade de todos/as cidadãos/ãs, principalmente dos/as professores/as da educação básica, visto que a Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as Diretrizes de Bases da Educação Nacional, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira não pode ficar restrito somente à população negra.

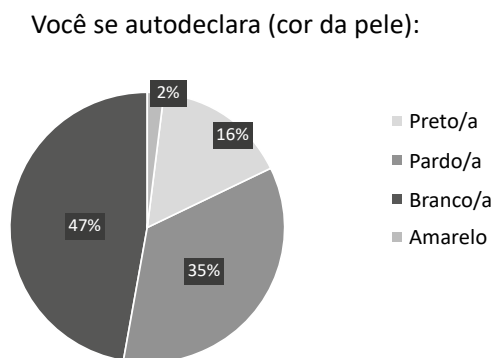
Pensando nisso, oportunizamos a formação para os/as professores/as de todos os segmentos da educação básica. A princípio, inscreveram-se 45 (quarenta e cinco) professores/as da Rede Municipal de São Gabriel da Palha e 38 (trinta e oito) professores/as de outras localidades do estado. Dos 83 (oitenta e três) inscritos/as, 52% (cinquenta e dois por cento) afirmaram nunca terem participado de nenhuma formação sobre EREER. Esse dado nos chama aten-

ção, tendo em vista todo o tempo decorrido desde a promulgação da Lei nº 10.639 em 2003.

Já naquela época, Gomes (2003) dizia que o desafio de introduzir no campo da formação de professores/as os estudos sobre corpo, cultura e identidade negra estava posto. Porém, segundo a autora, restava entender que, mais do que um desafio, a discussão sobre as relações raciais e educação deveria ser vista como um dever, não só dos/as professores/as como também daqueles responsáveis pela formação docente. Os resultados desta pesquisa têm mostrado que os anseios da autora ainda permanecem, visto que metade dos/as inscritos/as no minicurso afirmaram nunca terem tido formação sobre a temática.

Outro dado que queremos destacar é quanto à cor/etnia dos que se inscreveram. 47% (quarenta e sete por cento) dos/as professores/as inscritos/as se autodeclararam brancos/as, enquanto 35% (trinta e cinco por cento) se autodeclararam pardos/as e 16% (dezesesseis por cento) pretos/as, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 4 – Autodeclaração de cor/etnia dos/as inscritos/as no minicurso:



Fonte: elaboração própria.

Esses dados nos instigam, pois, quando analisamos somente as informações referentes aos/as professores/as da SEMED de São Gabriel da Palha que participaram do minicurso, constatamos que o índice dos/as que se autodeclararam brancos/as subiu para 60% (sessenta por cento), enquanto os que se autodeclararam pretos/as caiu para 4% (quatro por cento).

Podemos levantar pelo menos duas hipóteses para tentarmos entender esses dados. Primeiro, considerando que a população de São Gabriel da Palha/ES não é majoritariamente branca, concluimos que muitos/as professores/as inscritos/as não assumiram o seu verdadeiro pertencimento étnico, assim como também ocorreu na aplicação do outro questionário aos/as professores/as das escolas Seda e Linho. Reforçando o que diz Gomes (1996), o processo de identificação se dá de diferentes formas em diferentes sujeitos.

Assim, como em outros processos identitários, a identidade racial se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividade e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. (GOMES, 1996, p. 74).

Percebemos mais um problema que a formação continuada sobre EREER poderia minimizar. Pois, ao estudarem sobre raça e identidade, os/as professores/as podem se conscientizar sobre seu verdadeiro pertencimento racial, construindo assim uma identidade negra positiva, livre das visões hegemônicas cristalizadas pelo racismo.

Outra hipótese que poderíamos levantar sobre os dados citados é que o espaço da docência continua sendo pouco ocupado pela população negra. Se analisarmos os dados do Censo Escolar 2020 (INEP, 2021) quanto ao perfil étnico dos/as professores/as da Rede Municipal de São Gabriel da Palha, verificaremos que apenas 3% (três por cento) se autodeclara preto/a.

A luta por ações afirmativas em reparação à ausência de negros/as nos espaços educativos tem se consolidado nos últimos anos, amparada em estudos que escancaram essa face do racismo estrutural brasileiro. Carvalho (2003) expôs o que ele chama de racismo acadêmico, ou seja, a exclusão racial que se instalou no meio acadêmico desde a consolidação das primeiras universidades públicas no Brasil.

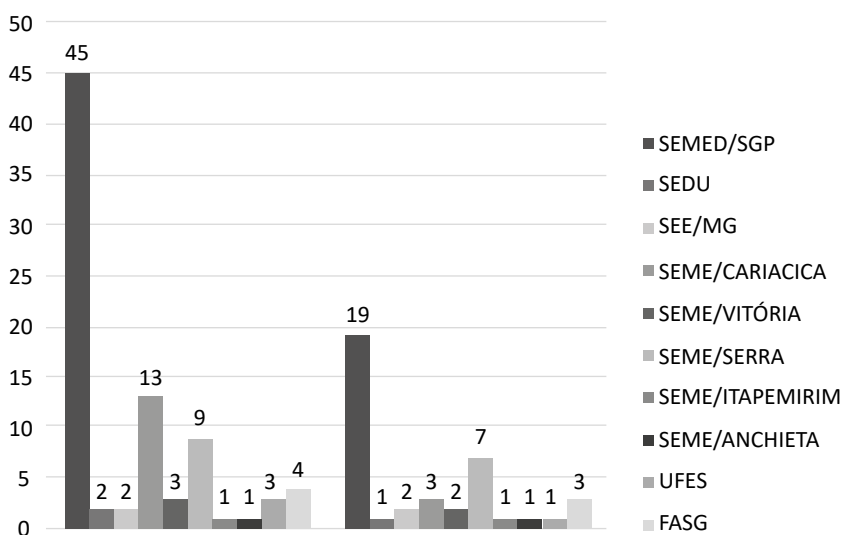
O autor (CARVALHO, 2003) defende que o mito da democracia racial, argumento utilizado por Gilberto Freyre, ampliou as barreiras que historicamente impediram a ascensão da população negra no Brasil.

Enquanto a população negra vivia na mais absoluta miséria e desamparo, com baixíssimos índices de escolaridade, moradia, saúde e emprego, Freyre insistia em que nenhuma raça era inferior a outra e por isso a nossa mestiçagem não era um problema e sim uma vantagem. Com esse argumento, ele conseguiu desviar inteiramente o debate da denúncia contra o racismo social imperante, que incidia concretamente sobre a dificuldade de ascensão dos negros (CARVALHO, 2003, p. 317).

Concordamos com o autor que o mito da democracia racial, ao negar a existência do racismo, tem camuflado e minimizado seus impactos. Assim, a luta por ações afirmativas tem buscado reparar esses danos, que repercutem também na ausência de professores/as negros/as na docência.

Continuando a análise dos dados produzidos a partir do minicurso, traçamos um paralelo entre os/as inscritos e os/as que concluíram o minicurso sobre a que redes de ensino pertenciam, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 5 – Número de inscritos e concludentes de acordo com a rede de ensino a que pertencem



Fonte: elaboração própria.

Apenas 40 professores/as finalizaram o minicurso, ou seja, um pouco menos da metade dos/as inscritos/as. Foi mantida também praticamente a mesma proporcionalidade de participantes de São Gabriel da Palha/ES e das outras localidades. Destacamos também que, do total que concluiu o minicurso, a maioria é formada por mulheres, cerca de 82% (oitenta e dois por cento).

Considerando que tivemos uma média de 26 (vinte e seis) presenças por encontro, podemos afirmar que a realização da formação foi permeada por tensões. Além da ausência de muitos/as cursistas, problemas de ordem técnica, como equívoco no envio do link da sala virtual, falta de conexão com internet, entre outros que foram evidenciados nas respostas ao questionário aplicado por meio de formulário eletrônico ao final dos encontros, com a intenção de avaliar o minicurso.

Obtivemos a devolutiva de 75% (setenta e cinco por cento) dos/as participantes. Dentre os comentários, destacamos a avaliação da Professora Xadrez, que evidencia a sobrecarga do/a professor/a como empecilho à formação continuada.

Um aspecto positivo para mim, foi poder ter tido a oportunidade de participar desse evento, espero que tenha outros em breve, o aspecto negativo foi o horário, prefiro que fosse noturna, o agito das outras pessoas da minha casa e o atendimento aos alunos prejudicaram um pouco meu foco no curso (PROFESSORA XADREZ).

Assim como a professora Xadrez, a maioria dos cursistas relatou que a formação foi muito positiva, sendo considerado um marco importante para os/as participantes. Alguns comentários sinalizaram que a escassez de formações sobre EREER tem sido um dos entraves para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas.

A professora Poá também fez a sua avaliação do minicurso, destacando a importância da proposta, apesar dos problemas ocorridos.

Aspectos positivos: Muito bem-organizado. Os palestrantes excelentes com materiais riquíssimos, a troca de conhecimento, o aprendizado proporcionado. Aspectos negativos: A internet oscilando na minha casa, o link que passaram errado, o horário do curso não muito propício (PROFESSORA POÁ).

Em meio aos comentários, surgiram proposições para ampliação do minicurso para outros/as professores/as por meio das secretarias de educação de outros municípios. Questionamos também sobre a relação da formação e a atuação profissional dos/as participantes, de forma geral eles/as responderam que percebem essa relação, uma vez que o tema deveria “estar enraizado em suas práticas”, disse um dos cursistas.

Sobre isso, a professora Floral afirmou que o minicurso mostrou como lidar com a diversidade existente em sala de aula e combater o racismo. Nesse mesmo sentido a professora Poá respondeu:

Esse minicurso foi muito importante para que eu possa ampliar os meus conhecimentos. Assim como, o acesso a subsídios e materiais para trabalhar esse tema que é tão importante para nossa vida e sociedade brasileira (PROFESSORA POÁ).

Assim como as professoras, os/as demais participantes externaram a importância desse momento formativo, ampliando seus conhecimentos a respeito da Lei nº 10.639/2003, o que implica mudança de postura e dilatação de olhares e sustentação teórica para novas práticas pedagógicas. Segundo a professora Xadrez, o minicurso “contribui para um olhar mais amplo e criterioso sobre o tema estudado”.

Buscamos saber dos/as participantes em que aspectos o curso influenciou na percepção deles/as sobre o racismo no Brasil, ao passo que destacaram a relação do racismo ao modelo eurocêntrico, perpetuado e enraizado nas práticas cotidianas, demonstrando assim que é necessário discutir o racismo em sala de aula e desconstruir pensamentos racistas. A professora Floral lembrou do aspecto político do racismo e que a luta para a formação de novos cidadãos/cidadãs deve ser parte da educação.

A professora Poá destacou também a importância do conteúdo abordado durante os encontros.

O racismo no Brasil é sem dúvida uma ferida aberta que tão cedo não vai cicatrizar. A formação me influenciou no conhecimento sobre autores negros, livros e pessoas que estão produzindo matérias como a Noelia palestrante. Fiquei agraciada com todas as apresentações, que foi muito enriquecedora. (PROFESSORA POÁ).

Diante dessas falas e das demais, concluímos que os objetivos propostos inicialmente para essa formação foram alcançados. Percebemos que os/as professores/as reconhecem a importância de se trabalhar a temática racial em sala de aula ante os constantes casos de racismo que os/as alunos/as negros/as têm sofrido na escola, um ambiente que deveria ser acolhedor e livre dessas práticas.

Considerando sua natureza colaborativa, esta pesquisa tem nos possibilitado a articulação da teoria e prática, aproximando o conhecimento acadêmico aos/as professores/as que estão em sala de aula. Jesus, Vieira e Effgen (2014) afirmam que esse é um exercício de “corresponsabilização pela construção de outras possibilidades educativas”, pois adotamos a relação ação-reflexão-ação como eixo central dessa dinâmica de construção do conhecimento. Sendo assim, podemos considerar esse momento formativo como uma ação que surgiu a partir das reflexões que emergiram nas relações com os sujeitos desta pesquisa.

Percebemos que o minicurso possibilitou aos/as professores/as uma reflexão acerca da estrutura racista que rege a sociedade brasileira. Assim, poderão desenvolver práticas de combate ao racismo, dentro e fora da escola, pois, ao serem questionados/as sobre a possibilidade de articular as discussões estabelecidas sobre a Lei nº 10.639/2003 ao currículo trabalhado em sala de aula, a maioria respondeu que, após a realização da formação, conseguem vislumbrar novas possibilidades de práticas pedagógicas antirracistas.

A professora Floral e outros/as professores/as destacaram a possibilidade de trabalhar a temática dentro dos gêneros textuais. Aumentando a representatividade negra com maior seleção de escritores/as, artistas e personagens negros/as e tematizando diretamente a diversidade cultural, usando também os temas integradores. Já a professora Poá disse que pode articular as discussões sobre o racismo nos debates, rodas de conversa e outras atividades que valorizem o povo negro. Segundo ela, “nosso país é muito sincrético, e o negro está em todas as partes do nosso Brasil, sua influência aparece em nosso cotidiano. Só não é valorizado como deveria”.

Outros comentários demonstraram que os/as professores/as reconhecem a necessidade de inserção da temática étnico-racial como conteúdo essencial que atravessa o currículo em diversos momentos e disciplinas. Afirmam também que a falta de formação sobre EREER faz com que a temática seja tra-

balhada somente em novembro, na passagem do Dia Nacional da Consciência Negra. Percebemos em algumas falas que a história e cultura africana e afro-brasileira e suas respectivas literaturas precisam ser trabalhadas durante todo o ano letivo, articulando-se a todos os componentes curriculares.

A professora Xadrez também deixou exposto que, ao apresentar o universo das culturas africanas e afro-brasileiras aos alunos e alunas, o/a professor/a oportuniza a ampliação do conhecimento e a conscientização quanto às relações raciais.

Apesar de a maioria dos/as respondentes afirmar haver possibilidade de articular as discussões estabelecidas sobre a Lei nº 10.639/2003 ao currículo trabalhado em sala de aula, uma resposta manifestou a dificuldade, afirmando que isso só é feito no Dia da Consciência Negra. Silva, P. (2007) diz que a tarefa de tratar dos processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira, é complexa, mas não impossível.

Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professoras(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia a dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. E, para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar. (SILVA, P., 2007, p. 493).

O pensamento da autora evidencia a responsabilidade de promover uma educação antirracista que recai sobre os ombros de professores e professoras, em que não basta afirmar que não aceita o racismo ou que não é racista. Essa consciência precisa se materializar em ações antirracistas. Enquanto professores/as, não podemos nos omitir, nos calar diante de casos de racismo, mesmo que estejam camuflados, portanto, além de termos sensibilidade, é preciso que nos movamos.

Isso nos remete à ética do amor, abordada por hooks (2006). A autora afirma que “no momento em que escolhemos amar, começamos a nos mover para a liberdade, a agir de maneiras que libertem a nós mesmas/os e a outrem” (HOOKS, 2006, p. 249). Cientes que todo processo de transformação exige ação, sabemos que, se quisermos mudar o status quo, é preciso enfrentar e superar os desafios.

Isso posto, elaboramos um produto educacional para subsidiar a Rede Municipal de Ensino de São Gabriel da Palha e demais redes municipais no cumprimento da Lei nº 10.639/2003. Assim como uma colcha de retalhos, composta por pequenas partes que, juntas, têm sua funcionalidade, apresentaremos a seguir o *Plano de Formação Continuada de Professores/as sobre Educação das Relações Étnico-Raciais: Estratégias para uma Pedagogia antirracista*, construído a partir das múltiplas experiências durante esta pesquisa. Esperamos que o material contribua significativamente para mudanças no tocante à implementação da Lei nº 10.639/2003.



6. Plano de formação continuada: estratégias para uma pedagogia antirracista

“E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...”

Haverá sempre um retalho novo para adicionar a alma.”

(Cris Pizziment)

A formação docente, de modo geral, é preconizada em diversos instrumentos legais instituídos no Brasil. A Lei nº 9.394/96, por exemplo, contempla no parágrafo I do artigo 61 a formação inicial e continuada de professores/as, tendo como principais fundamentos a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho e a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (BRASIL, 1996). Assim, a referida lei assegura ao/à docente tempo para estudos, planejamento e avaliação incluídos em sua carga horária de trabalho.

Nesse âmbito, foi instituída a Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação pelo Decreto nº 8.752/2016, que objetiva, dentre outras coisas, promover a formação de profissionais comprometidos/as com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo (BRASIL, 2016).

O decreto fala sobre relações étnico-raciais, que também aparecem numa série de outros instrumentos normativos que estabelecem uma formação docente multicultural e voltada à diversidade. O principal deles é a Lei nº 10.639/2003, a qual alterou a Lei nº 9.394/1996, instituindo a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

É importante reafirmar que a Lei nº 10.639/2003 altera a lei máxima da educação brasileira e não apenas é uma lei “abjeta ao currículo”, conforme diz Araujo (2015) em um estudo no qual reivindica a retomada da correlação entre a legislação da Educação das Relações Étnico-Raciais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) como forma de demarcação política para mudanças nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais brasileiras.

Sendo assim, a Lei nº 10.639/2003 não apenas determina a inclusão de novos conteúdos nos currículos escolares, mas exige que sejam repensadas “as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas” (BRASIL, 2003). Da mesma forma afirma o Parecer CNE/CP 03/2004, que, juntamente com a Resolução CNE/CP 01/2004, regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a, 2004b).

Esses e outros instrumentos legais que visam iniciativas de combate ao racismo e toda sorte de discriminações são frutos de uma luta histórica que se desenvolveu ao longo do século XX, no Brasil. Aos poucos, essas conquistas têm possibilitado a reparação dos danos causados pelo regime escravista que manchou a nossa história, provocando consequências que se reverberam até hoje.

Além desses instrumentos legais orientarem de maneira ampla e precisa as instituições educacionais quanto as suas atribuições, destacamos também

o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o qual visa fortalecer e institucionalizar as orientações contidas nos dispositivos legais apresentados aqui e traz como um de seus objetivos:

Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores(as), a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país (BRASIL, 2013, p.19).

Acreditamos na importância da existência de um aparato legal que vise à garantia, regulação, normatização e outras providências sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais. Porém, para que ele tenha eficácia, é necessário que reivindicemos os direitos garantidos nele, e, para tanto, é preciso que o conheçamos. Dos documentos legais citados aqui, destacamos alguns que julgamos fundamentais no processo de formação docente em ERE:

Imagem 3 – Instrumentos Legais sobre Educação das Relações Étnico-Raciais



Fonte: elaboração própria.

O estudo desses instrumentos legais está previsto no cronograma que apresentaremos aqui. Todas as ações previstas nesse plano de formação deverão ser adequadas ao calendário escolar de cada rede de ensino e realizadas nos momentos previstos para formação continuada e planejamento coletivo dos/as professores/as.

A metodologia a ser empregada nas formações também deve considerar o contexto histórico em que se encontra o país atualmente. Em função da pandemia de Covid-19 (coronavírus), os momentos formativos poderão acontecer de forma remota ou mesmo presencial, obedecendo aos protocolos dos órgãos de saúde.

Os temas comuns apresentados no cronograma, como sugestões para a Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, poderão ser desenvolvidos coletivamente ou por etapas de ensino, explorando suas especificidades.

A carga horária das formações deverá garantir o aprofundamento teórico do estudo dos temas sugeridos, bem como o desenvolvimento de atividades pedagógicas por meio de oficinas, podendo ser diluída ao longo de cada trimestre, visando à sistematização e continuidade dos estudos.

Para a efetivação do presente plano de formação, indicamos como possíveis parcerias algumas instituições que têm fomentado a formação docente sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais no estado do Espírito Santo. Tais ações intersetoriais podem proporcionar a ampliação dos olhares sobre a temática, aprofundando política e epistemologicamente as discussões com os/as professores/as e com a escola.

Quadro 2 – Instituições de fomento à formação docente sobre Educação das Relações Étnico-Raciais

INSTITUIÇÃO	CONTATO
GECIQ/SEDU - Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo	Fazer o cadastro no site <acessocidadao.es.gov.br> e encaminhar a proposta via E-DOCS para GECIQ
CEFOPE/SEDU - Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo	Fazer o cadastro no site <acessocidadao.es.gov.br> e encaminhar a proposta via E-DOCS para CEFOPE
NEAB/UFES - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Espírito Santo	Site: <neab.ufes.br/neab> (27) 4009-2957 neab.ufes2020@gmail.com

Fonte: elaboração própria.

Ao montarmos o cronograma da formação, observamos a relevância dos temas e se estes convergiam com os anseios dos/as professores/as da rede, além de atenderem às especificidades de cada modalidade de ensino ofertada pela Secretaria Municipal de Educação do município em que foi realizada a pesquisa. Sendo assim, optamos por dividir as formações por trimestres, seguindo o calendário escolar. Desse modo, os momentos formativos aconteceram de forma sequencial e contínua durante um ano.

A partir do que foi constatado no estudo realizado no referido município, afirmamos que um aprofundamento em conceitos-chave sobre EREER, bem como o seu regramento legal, por parte dos/as professores/as da rede, poderia contribuir para o processo de implementação da Lei nº 10.639/2003. Sendo assim, para o primeiro trimestre sugerimos dois temas para serem trabalhados com todos/as docentes, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, a saber:

- Tema 1 – Relações étnico-raciais na sociedade brasileira: balizando conceitos;
- Tema 2 – Marcos legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil.

Os temas têm como objetivo discutir conceitos como: *raça, identidade e racismo e pedagogia antirracista*, assim como o apresentar o percurso histórico da Lei nº 10.639/2003 e dos dispositivos legais que a acompanham. Fazer com que os/as professores/as conheçam tais dispositivos é competência dos sistemas de ensino, conforme determina o Parecer CNE/CP 03/2004.

Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados (BRASIL, 2004a).

Sendo assim, o estudo dos dispositivos legais que regulamentam a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana é fundamental no processo de implementação legal e no combate ao racismo.

Para o segundo trimestre, sugerimos temas mais específicos, procurando atender às especificidades de cada modalidade de ensino ofertada pela rede. Sendo assim, para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresentamos os seguintes temas:

- Tema 1 – Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras: práticas pedagógicas a partir dos valores civilizatórios afro-brasileiros;
- Tema 2 – Corporeidade e infâncias: reflexões a partir da Lei nº 10.639/2003.

Os temas sugeridos têm como objetivo fazer com que os/as professores/as reconheçam os valores civilizatórios afro-brasileiros como forma de construção e fortalecimento do pertencimento racial e desenvolvam práticas pedagógicas que contribuam para esse processo. Segundo Silva, P. (2006), as africanidades brasileiras foram se constituindo à medida que os povos africanos escravizados e seus/suas descendentes transmitiam aos outros grupos étnicos, com os quais conviviam aqui no Brasil, suas influências e se incorporavam às destes.

Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que tem origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia a dia (SILVA, P., 2006, p. 151).

Desse modo, aprender e ensinar as africanidades brasileiras possibilita o respeito às expressões culturais negras que, juntamente com outras raízes étnicas, formam o nosso país; além disso, viabiliza a assimilação dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Ana Paula Brandão (2006a, p. 3) afirma que, ao incorporarmos a cultura negra no cotidiano escolar, contribuímos para a construção de uma educação brasileira multicultural.

Para o desenvolvimento do Tema 2, sugerimos a realização de oficinas que explorassem a corporeidade articulada à EREER para o trabalho com crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. “A corporeidade como um valor nos remete ao respeito ao corpo inteiro, corpo presente em ação, em diálogo e interação com outros corpos” (BRANDÃO, A., 2006a, p. 61-62). A autora também afirma que, quando a criança canta, dança, brinca, escreve, desenha e fala, o corpo atua e revela histórias e memórias.

Nesse mesmo sentido, Gomes (2003) afirma que, para compreendermos o complexo processo de construção da identidade negra, precisamos considerar a corporeidade e a estética. Para o/a professor/a, isso é fundamental, pois “[...] a relação pedagógica não se desenvolve só por meio da lógica da razão científica, mas, também, pelo toque, pela visão, pelos odores, pelos sabores, pela escuta” (GOMES, 2003, p. 172).

A pedagogia antirracista exige da docência sensibilidade no trato com essas questões. Os imperativos ideológicos do cabelo (BRANDÃO, 2006a), aos quais estão submetidos o povo negro, principalmente as mulheres, são um dos aspectos a serem observados. Durante seus estudos sobre a corporeidade e a estética no âmbito da formação de professores, Gomes (2003, p. 172) levantou os seguintes questionamentos:

Durante os processos de formação docente, os educadores têm contato com reflexões que discutem as

representações construídas em nossa sociedade sobre o negro, sua estética, sua ascendência africana e as formas como estas se misturam com situações de racismo, discriminação e preconceito racial? Como os professores lidam com as diferenças étnico-raciais inscritas no seu próprio corpo e no corpo de suas alunas e de seus alunos?

A partir desses questionamentos, justificamos a necessidade da oferta de formação sobre corporeidade, uma vez que o processo de identificação racial também se desenvolve no âmbito escolar, porém, muitas vezes de forma tensa, devido à perspectiva negativa sobre a estética negra que ali se reproduz, o que incide sobre a escola a responsabilidade social de desconstruir tais estereótipos.

A corporeidade também deve ser tema de formações para os/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental. Porém, devido às fragilidades identificadas durante a pesquisa, sugerimos os seguintes temas para serem trabalhados no segundo trimestre:

- Tema 1 – África no currículo escolar;
- Tema 2 – Povos tradicionais de matriz africana: cultura e religiosidade.

Pensamos que, após conhecerem um pouco mais sobre a legislação que regulamenta o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, os/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental poderiam também aprofundar seus conhecimentos sobre a história da África, sua cultura e religiosidade. Por séculos, o que temos aprendido e ensinado sobre África parte de percepções distorcidas e estereotipadas que foram se constituindo por meio de uma história eurocêntrica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana orientam a forma como a escola deve abordar esses temas, bem como os conteúdos que devem conduzir.

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro.

É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2004a).

Vale destacar que a Educação das Relações Étnico-Raciais deverá ser desenvolvida no cotidiano da escola como conteúdo, em atividades curriculares ou não; não somente nos componentes curriculares de História, Arte ou Literatura, mas “sem prejuízo das demais” (BRASIL, 2004a), ou seja, em todos os componentes curriculares. Sendo assim, todos/as os/as professores/as devem aprofundar seus estudos sobre essa temática.

Consideramos importante também o estudo da cultura e religiosidade dos povos tradicionais de matriz africana. Segundo o Parecer CNE/CP 03/2004 (BRASIL, 2004a), o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana deve promover diálogos entre diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, na busca de uma convivência respeitosa entre pessoas de diferentes origens culturais e étnicas, para que se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um. Sendo assim, propusemos um momento formativo que abordasse as manifestações culturais das populações tradicionais de matriz africana, com vistas à valorização da cultura afro-brasileira nacional e regional e ao combate à intolerância religiosa.

Ao longo da pesquisa, constatamos a dificuldade dos/as professores/as de Ensino Religioso em abordar as religiões de matriz africana durante as aulas. Acreditamos que a resistência encontrada por parte dos/as alunos/as, família e até mesmo da escola se deve também à falta de conhecimento sobre o tema. Por conseguinte, urge a necessidade dessas discussões por meio da formação continuada, para que os/as professores/as estejam prontos/as

para fazer da escola um espaço decolonial (OLIVEIRA, L., 2018) e livre do racismo religioso.¹⁵

Por fim, para o terceiro trimestre, apresentamos as seguintes sugestões de temas para formações dos/as professores/as que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental:

- Tema 1 – Jogos africanos: propostas pedagógicas para uma educação afrocentrada;
- Tema 2 – A literatura infantil e o protagonismo das personagens negras.

Prosseguindo com a proposta de formações que desenvolvam práticas pedagógicas a partir dos valores civilizatórios afro-brasileiros, sugerimos momentos formativos sobre *ludicidade* e a *oralidade*, no âmbito do Ensino da Cultura e da História Africana e Afro-brasileira. Heloisa Lima (2010) apresenta a ludicidade dos jogos africanos como uma forma de resgatar os valores culturais do povo negro. Segundo a autora, o brincar também contribui para o reconhecimento de si e do outro:

[...] o brincar é um aliado importante para o processo de conhecimento e de organização afetiva da criança. O brincar é uma oportunidade de apreender a vida. O educador pode dimensionar a riqueza desses momentos como um jogo que pode levar à superação ou manutenção de preconceitos, principalmente quando associados à identidade negra (LIMA, H., 2010, p. 90).

À vista disso, reafirmamos a importância de realização de oficinas que oportunizem aos/as professores/as o compartilhamento de experiências, além de conhecerem diferentes jogos e brincadeiras acerca da cultura afro-brasileira e africana. Segundo Cunha (2016), as experiências formadoras que proporcionam isso permitem vivências transformadoras para professores/as e alunos/as. Desse modo, a fim de possibilitar mais leveza na introdução de

15 “Toda perseguição, agressão, destruição de espaços religiosos, violência contra crianças e jovens de terreiro na escola são práticas de um racismo religioso, não apenas uma intolerância, pois se observa que as ações contra os religiosos de matriz africana expressam um sentimento de ódio que pode ser explicado exatamente pelo fato de serem atacados não apenas os adeptos destas religiões, mas, também, pessoas afrodescendentes, que são maioria nestes espaços” (CIRNE, 2020, p. 56).

temas tão dolorosos quanto o racismo, a *ludicidade* surge como estratégia fundamental no presente Plano de Formação.

Da mesma forma, a *oralidade*, expressa no canto, na poesia, no conto, nos mitos, nas lendas, nas narrativas, no teatro, “é uma força a ser potencializada, vivenciada num projeto que propõe valorizar a cultura africana e afro-brasileira” (BRANDÃO, A., 2006a, p. 35). Sendo assim, acreditamos que os/as professores/as devem explorar essa prática, porém, precisam analisar criticamente os recursos pedagógicos destinados ao desenvolvimento da expressão oral, que, ao mesmo tempo, reforçam visões preconceituosas e racistas, como é o caso das histórias infantis, comumente utilizadas em sala de aula.

Não basta que os/as docentes utilizem livros de autoria negra e/ou com personagens negras, mas é fundamental que façam uma reflexão sobre o protagonismo negro na literatura infantil, observando se os livros utilizados em suas aulas trazem características positivas ou estereotipam e subalternizam o povo negro. Araujo (2015), em seus estudos sobre a distribuição de livros às bibliotecas das escolas públicas brasileiras, evidencia que ainda predomina a baixa proporcionalidade entre personagens brancas e negras, sobretudo nos livros de literatura infantil. E defende “[...] que a inclusão de muitas vozes em uma política educacional, ou seja, de muitas histórias, pode modificar representações limitadas da condição de ser negra/o no mundo” (ARAUJO, 2015, p. 310).

Desse modo, justificamos a proposta de realização de uma formação continuada para os/as professores/as que oportunize tal reflexão. Assim, ao explorarem a oralidade por meio da contação de histórias, permitirão aos/as seus/suas alunos/as negros/as se olharem e se verem, sem terem suas imagens negadas e distorcidas, mas representadas e valorizadas.

Finalizando nossa proposta de formação, sugerimos momentos formativos para os/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental, a serem realizados por áreas do conhecimento, pois assim possibilitarão o desenvolvimento de práticas pedagógicas sobre Educação Étnico-Racial no âmbito de cada componente curricular.

- Tema 1 – As relações étnico-raciais na Matemática e em Ciências da Natureza;

- Tema 2 – As relações étnico-raciais em Linguagens e Ciências Humanas;
- Tema 3 – As relações étnico-raciais em Ensino Religioso.

Um dos equívocos no tocante à implementação da Lei nº 10.639/2003 é pensar que as discussões sobre EREER estão restritas aos componentes curriculares de História, Artes e Literatura. Como já informamos, a Lei é explícita ao dizer que “[...] os conteúdos referentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de *toda* o currículo escolar” (BRASIL, 2003. grifo nosso).

Sobre isso, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) orienta os sistemas e redes de ensino, bem como as escolas, a incorporarem aos currículos e às propostas pedagógicas a temática de EREER. Porém, sabemos que isso não tem sido suficiente para acelerar o processo de implementação da Lei nº 10.639/2003, principalmente levando-se em consideração o percurso histórico permeado por tensões e disputas no qual a BNCC foi elaborada. A última versão desse documento foi aprovada em 2018, em meio a mudanças na conjuntura política brasileira que representaram grandes perdas para a educação, como já relatamos aqui.

Em âmbito estadual, temos o Currículo do Espírito Santo,¹⁶ que apresenta uma proposta curricular guiada pelo princípio da *equidade* e visa a reconhecer, respeitar e valorizar as diversidades e singularidades das modalidades de ensino que compõem a educação capixaba (ESPÍRITO SANTO, 2018). Alinhado à BNCC, o Currículo do estado do Espírito Santo segue a proposta de temas integradores, os quais entrelaçam as áreas de conhecimento que constituem o documento.

São temáticas a serem abordadas nas diferentes etapas da Educação Básica, e em todas as modalidades. Devem ser vivenciadas e praticadas pelos estudantes nos diversos espaços que ocupam, são mais que temas transversais ou multidisciplinares, transbordam quando praticadas no cotidiano da comunidade, pátio,

16 Documento que oferece diretrizes para assegurar aprendizagens escolares mínimas a todos/as os/as estudantes e foi instituído por meio da Resolução CEE/ES nº 5.190/18 em 31/12/2018.

ponto de ônibus e reunião entre amigos (ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 41).

Sendo assim, apresenta, entre outros, os seguintes temas integradores: a) *Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena*; b) *Diversidade Cultural, Religiosa e Étnica*,¹⁷ c) *Povos e Comunidades Tradicionais*; d) *Diálogo Intercultural e Inter-religioso*. Podemos perceber que os temas são abrangentes e suas concepções seguem o modelo de *educação integral*,¹⁸ defendida pelo documento.

Partindo do princípio de que “[...] ensinar exige reconhecimento e assunção da identidade cultural” (FREIRE, 1996, p. 23), entendemos que a percepção do/a professor/a deve respeitar as origens culturais de seus/as alunos/as e as relações que estes/as estabelecem consigo mesmos/as e com os outros e as outras. Freire (1996) afirma que a formação docente não pode se dar fora dessas relações, ou seja, precisa levar em consideração a experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...] (FREIRE, 1996, p. 23).

Diante disso, justificamos a necessidade das redes de ensino promoverem momentos formativos, a fim de garantir que seus/suas professores/as analisem seus planos de ensino à luz das relações étnico-raciais e ressig-

17 O Currículo do Estado do Espírito Santo alterou o tema integrador *Diversidade Cultural*, presente na BNCC, para *Diversidade Cultural, Religiosa e Étnica*.

18 “Aquele que possibilita o desenvolvimento do sujeito em suas dimensões intelectual, social, emocional, física, cultural e política, por isso, compreendendo-o em sua integralidade. Nesse sentido, a escola, de tempo parcial ou integral, deve estar comprometida com o desenvolvimento do sujeito em suas diferentes dimensões, promovendo situações de aprendizagem que articulem conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitem o desenvolvimento dos estudantes, o exercício de sua autonomia e, ao mesmo tempo, o estabelecimento do compromisso com a construção e melhoria do mundo em que vivem” (ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 24).

nifiquem suas práticas. Por isso, sugerimos que as formações para os/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental sejam ofertadas para cada área do conhecimento separadamente e, se possível, abranjam cada um dos componentes curriculares. Assim, os/as professores/as poderão discutir questões mais próximas a sua realidade. A seguir, apresentamos um cronograma com os temas, objetivos e carga horária das formações de forma sintetizada:

Quadro 3 – Cronograma

PRIMEIRO TRIMESTRE	EDUCAÇÃO INFANTIL ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS Tema 1: Relações étnico-raciais na sociedade brasileira: balizando conceitos. Tema 2: Marcos legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil. Objetivos: Discutir conceitos como: <i>raça, identidade, racismo e pedagogia antirracista</i>. Conhecer o percurso histórico da Lei 10.639/2003 e dos dispositivos legais que a acompanham, refletindo sobre a importância da promoção de ações para sua implementação. Carga horária mínima: 20h	ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS Tema 1: Relações étnico-raciais na sociedade brasileira: balizando conceitos. Tema 2: Marcos legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil. Objetivos: Discutir conceitos como: <i>raça, identidade, racismo e pedagogia antirracista</i>. Conhecer o percurso histórico da Lei 10.639/2003 e dos dispositivos legais que a acompanham, refletindo sobre a importância da promoção de ações para sua implementação. Carga horária mínima: 20h
	EDUCAÇÃO INFANTIL ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS Tema 1: Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras: práticas pedagógicas a partir dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Tema 2: Corporeidade e infâncias: reflexões a partir da Lei nº 10.639/2003. Objetivos: Reconhecer os valores civilizatórios afro-brasileiros, como forma de construção e fortalecimento do pertencimento racial e desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para esse processo. Ressignificar as práticas pedagógicas à luz da Lei 10.639/2003 e suas diretrizes. Carga horária mínima: 20h	ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS Tema 1: África no currículo escolar. Tema 2: Povos tradicionais de matriz africana: cultura e religiosidade. Objetivos: Aprofundar os conhecimentos sobre a História da África, sua cultura e religiosidade. Conhecer as características da cultura e religiosidade dos povos tradicionais de matriz africana como forma de combater à intolerância religiosa. Ressignificar práticas pedagógicas à luz da Lei 10.639/2003 e suas diretrizes. Carga horária mínima: 20h
	EDUCAÇÃO INFANTIL ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS Tema 1: Jogos africanos: propostas pedagógicas para uma educação afro centrada. Tema 2: A literatura infantil e o protagonismo das personagens negras. Objetivos: Desenvolver práticas pedagógicas que explorem a ludicidade e a oralidade articuladas à educação para as relações étnico-raciais. Analisar criticamente os recursos pedagógicos destinados ao desenvolvimento da expressão oral nos/as alunos/as. Alinhar os planos de ensino ao Currículo do Espírito Santo, observando os temas integradores que abordam a temática étnico-racial. Carga horária mínima: 20h	ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS Tema 1: As relações étnico-raciais na Matemática e em Ciências da natureza. Tema 2: As relações étnico-raciais em Linguagens e Ciências Humanas. Tema 3: As relações étnico-raciais em Ensino Religioso. Objetivos: Discutir possibilidades de articulação das relações étnico-raciais a cada componente curricular. Alinhar os planos de ensino ao Currículo do Espírito Santo, observando os temas integradores que abordam a temática étnico-racial. Carga horária mínima: 20h

Fonte: elaboração própria.



7. Retoques finais

“E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de ‘nós’.”

(Cris Pizziment)

A formação continuada é um exercício reflexivo sobre a prática docente que envolve um “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 22). O presente Plano de Formação foi elaborado a partir de um movimento reflexivo durante um estudo realizado sobre formação de professores/as sobre ERER na Rede de Ensino de São Gabriel da Palha/ES.

É o resultado de um trabalho coletivo, uma costura de muitos retalhos que, unidos, formaram este produto educacional que intenciona promover a reflexão crítica da prática docente, tendo em vista uma pedagogia antirracista. “Por meio da reflexão e ação dos homens sobre o mundo, é possível transformá-lo.” (FREIRE, 1987, p. 25).

Partindo desse princípio, podemos afirmar que aquilo que é assimilado pelos/as professores/as na formação inicial ou continuada precisa reverberar nas salas de aula, onde é comum o silenciamento das vozes daqueles/as que sofrem com o racismo e também dos/das que poderiam combatê-lo. O conhecimento adquirido precisa nos mover à ação e transformação da realidade que nos encontramos.

Analisando os processos históricos sob os quais fomos constituídos/as enquanto seres sociais, entendemos porque ainda persistem conceitos impregnados de racismo no imaginário coletivo. Além de uma ideia equivocada de raça, que ora classifica, ora unifica pessoas, descaracterizando-as, a qual impede que elas se reconheçam como de fato são.

A permanência de uma perspectiva mítica de uma democracia racial silenciosa, camufla, naturaliza o racismo que existe na sociedade brasileira, e isso se reflete na escola, que se constitui como um microcosmos social. Nesse espaço, vozes continuam sendo silenciadas, corpos são invisibilizados, vidas continuam sendo oprimidas. Identificar-se, reconhecer-se enquanto negro/a ainda é um processo difícil.

Crescemos em uma sociedade que apregoa um ideal branco e ocidental como universal. O processo de identificação de cada indivíduo depende de questões externas à sua existência. Na escola, esse processo se intensifica, cujos murais, os materiais didáticos, os livros de literatura infantil, as personalidades de destaque, heróis nacionais e, até mesmo, as peças publicitárias oficiais do governo se configuram espelhos que refletem pessoas brancas, impossibilitando negros e negras de se enxergarem e se verem representados/as.

Acreditamos que o pensamento decolonial é capaz de superar essa hegemonia racial que nos foi imposta ao longo de séculos de colonização e favorecer a construção de uma identidade racial negra. Quando chega à escola, o conceito de decolonialidade desconstrói currículos eurocentrados, abre portas a uma pedagogia antirracista, dá voz e lugar ao não europeu. O conhecimento que, até então, era subalternizado começa também a ser visto num lugar de destaque e dele surgem espelhos que refletem corpos negros, os quais são vistos como pares por nossos/as alunos/as negros/as, que assim se veem representados/as não mais como inferiores, mas como iguais.

A decolonialidade do saber evidencia uma pedagogia antirracista, que se efetiva por meio da ação compromissada dos/as professores/as. Verificamos

que isso está diretamente relacionado à formação inicial e continuada, bem como aos significados dados à profissão docente, por meio das interações sociais experienciadas por eles/elas como seu processo identitário.

A pedagogia antirracista faz com que adotemos estratégias pedagógicas de valorização da diferença e questionemos as relações étnico-raciais fundamentadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios; para isso, é necessário um processo constante de autoatualização e ressignificação das práticas. Segundo hooks (2013), os/as professores/as que abraçam esse desafio serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os/as alunos/as, “proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente” (HOOKS, 2013, p. 36).

Assim tornaremos a escola um espaço de formação humana, socialização e sistematização de conhecimentos, onde haja uma intervenção positiva na superação de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo. Conforme Gomes (2012b), a adoção da Lei nº 10.639/2003 e sua concretização em práticas pedagógicas implicam na reorganização da escola em uma perspectiva emancipatória, com a revisão dos currículos, da cultura escolar e das relações sociais entre os sujeitos envolvidos nesse processo. Ou seja, a implementação da referida lei implica mudanças significativas nesses espaços, visto que são ambientes de aprendizagens, onde estabelecemos relações sociais e raciais.

A escola deve identificar e combater com medidas socioeducativas os casos de racismo, preconceito e discriminação que ocorrem em suas dependências, buscando criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito à diversidade (BRASIL, 2004b). Assim, é possível torná-la um espaço antirracista, onde o cuidar e o educar se convertam em ações de acolhimento a todos e todas, em respeito à diversidade cultural, à corporeidade, à estética e suas formas de ser e estar no mundo.

Para isso, é necessário que esses aspectos estejam presentes nos processos formativos dos/as professores/as e demais profissionais da educação, dos/as quais não se pode admitir atitudes racistas e preconceituosas. Segundo Gomes (2003a), os/as professores/as precisam aprender estratégias, práticas e acúmulos dos movimentos culturais negros e assim alterar suas lógicas escolares e conteudistas, passando a valorizar a produção cultural negra constituída em outros espaços. Consequentemente estarão atentos e se posi-

cionarão contrários ao racismo epistêmico, religioso ou a quaisquer outras faces que este assumir.

Sob a perspectiva freiriana de educação, a qual evidencia a emancipação permanente dos seres humanos, a formação docente se constitui fundamental, ao possibilitar a problematização da realidade e a dialogicidade entre teoria-prática. Para Freire (1991), a prática pedagógica de professores e professoras deve se apoiar no respeito à cultura do/a educando/a, à valorização do conhecimento que este/a traz, enfim, em um trabalho a partir da percepção de mundo do/a educando/a.

Diante disso, acreditamos que a formação de professores/as sobre EREER se mostra uma alternativa viável e necessária, mas não única, para a efetivação da Lei nº 10.639/2003. Esperamos que este Plano de Formação, como uma colcha de retalhos, contribua para cobrir as lacunas na formação de professores/as sobre EREER e que se estenda e amplie seu alcance com a costura de novos retalhos, novas possibilidades na promoção da igualdade racial.

Depositamos nele nossa esperança, mas não uma simples esperança, como quem espera passivamente algo acontecer, e sim no sentido freiriano do verbo *esperançar*, uma esperança que nos move na busca daquilo que acreditamos. Conforme Freire (2002, p. 198), a “[...] esperança é capaz de partear novas lutas em outros níveis”. Diante disso, podemos afirmar, assim como o autor, que somos esperançosas não por pura teimosia, mas pelo imperativo existencial e histórico presente nessa ação.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- APPIAH, Kuame Anthony. **Na casa de meu pai**: a África na filosofia da Cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ARAUJO, Débora Cristina de. **Literatura infanto-juvenil e política educacional**: estratégias de racialização no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE). 2015. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo** – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25-58.
- BRANDÃO, Ana Paula (coord.). **A Cor da Cultura** – Saberes e Fazeres – Modos de Interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006a. v.3.
- BRANDÃO, Ana Paula (coord.). **A Cor da Cultura** – Saberes e Fazeres – Modos de Ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006b. v. 1.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia**: construção da pessoa e resistência cultural. [S. l.]: Editora Brasiliense, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. **Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003**: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003. [Brasília, DF]: MEC, 2008. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/dp_cga_lei10639.pdf. Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. **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. Brasília, DF, Diário Oficial da União, 10 jan. 2003, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2004a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_003.pdf?query=etnico%20racial. Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2004, de 17 de junho de 2004**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 30 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 09 maio 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 18 maio 2022.

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: SEB/MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 maio 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 02 jan. 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 18 maio 2022.
- CARVALHO, José Jorge de. Ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico. **Teoria & Pesquisa: Revista de Ciência Política**, [s. l.], v. 1, n. 42, p. 303-340, 2003. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufscar_artigo_2003_JJdeCarvalho.pdf. Acesso em: 16 maio 2022.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.
- CAVALLEIRO, Eliane. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade. In: BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). **Saberes e fazeres: modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, p. 82-95. 1 v.
- CIRNE, Ademar. **Racismo religioso em escolas da Bahia: autoafirmação e inclusão de crianças e jovens de terreiro**. Ilhéus: Editus, 2020. *E-book*.
- DAVIS, Angela. **Woman, race and class**. Londres: The Women's Press, 1983.
- DIAS, Ione A. D. S.; AMORIM, C. R. Contribuições de Paulo Freire para uma Proposta Curricular de Enfrentamento ao Racismo nas Escolas. **Ensaio e Pesquisa em Educação e Cultura**, [s. l.], v. 5, n. 8, p. 65-86, 2020.
- ESPÍRITO SANTO. **Currículo do Espírito Santo**. Vitória: SEDU, 2018. Disponível em: Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/curriculo-do-espírito-santo>. Acesso em: 18 maio 2022.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.
- FERNANDES, Semíramis de Medeiros. **Formação Continuada de Professores/as a partir da Lei nº 10.639/2003: As Relações Étnico-raciais e o Ensino de Artes Visuais**. 2018. 229 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- FERRAZ, Marcos. Estado, sociabilidade e educação. In: GOUVEIA, André; SOUZA, Angelo; TAVARES, Taís (org.). **Políticas educacionais: conceitos e debates**. Curitiba: Appris, 2013. p. 23-49.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2022.

- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. São Paulo: Global, 2019.
- FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem. Bem-me-quer, Malmequer: um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular. **Pistis Praxis**, Curitiba, v. 13, n. 1, jun. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/2175-1838.13.01.DS03>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/pistispraxis/article/view/27893/25025>. Acesso em: 12 jun. 2021.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. [S.l.]: Argos, 2007.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.
- GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GIROUX, Henry. **Descentralizando o cânone**: retrazando as fronteiras disciplinares e pedagógicas. Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma Breve Discussão. *In*: BRASIL. **Educação Antirracista**: Caminhos Abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-64. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

- GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002a. Disponível em: <https://pos.fflch.usp.br/node/45889>. Acesso em: 16 maio 2022.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria**: alteridades em questão, Belo Horizonte, v. 6, n. 9, p. 38-47, dez/2002b. Disponível em: <https://www.formacaocaleidos.com.br/files/Educacao-e-Indentidade-Negra.pdf>. Acesso em: 16 maio 2022.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, [s. l.], n. 6/7, p. 67-82, 1996. Trabalho apresentado na 20ª Reunião Brasileira de Antropologia e I Conferência: Relações Étnicas e Raciais na América Latina e Caribe, abr.1996, [s. l.]. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862/1983>. Acesso em: 16 maio 2022.
- GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2022.
- GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SEF, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. [S.l.]: Vozes, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, [s. l.], v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011.
- GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília, DF: MEC/Unesco, 2012b.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n.1, p. 98-109, 2012c.
- GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p.11-45.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista brasileira de educação**, [s. l.], n. 15, p. 134-158, 2000.

- GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, [s. l.], v. 31, n.1, p. 25-49, 2016.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, [s. l.], v. 54, p. 147-156, 1999.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Tradução de Patrick Burglin. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- HOOKS, Bell. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.
- HOOKS, Bell. Love as the practice of freedom. *In: Outlaw Culture*. Resisting Representations. Nova Iorque: Routledge, 2006, p. 243–250. Tradução para uso didático por Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <https://medium.com/enugbarijo/o-amor-como-a-pr%C3%A1tica-da-liberdade-bell-hooks-bb424f878f8c>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 17 de maio 2022.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2020**. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 18 de maio de 2022.
- INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES (IJSN). **Desenvolvimento Regional Integrado – Relatório São Gabriel da Palha**. [Vitória]: IJSN, 1992.
- INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES (IJSN). **Divisão territorial**. Município de São Gabriel da Palha. 2012. Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/mapas/>. Acesso em: 17 maio 2022.
- JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/YcsgqggBZ49hHSggcX96sjj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2022.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. [S. l.]: [s. n.], 2003. v. 2.
- LIMA, Heloisa Pires. Ludicidade – A percepção das relações raciais na Educação Infantil. *In: BRANDÃO, Ana Paula (coord.) A Cor da Cultura – Saberes e Fazeres – Modos de Brincar*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. v.5.

- LIMA, Márcia. A obra de Carlos Hasenbalg e seu legado à agenda de estudos sobre desigualdades raciais no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 4, p. 919-933, 2014.
- MALACARNE, Altair. **São Gabriel da Palha: A história da origem**. Nova Venécia: Gráfica Cricaré, 2000.
- MEYER, Dagmar Estermann. Das (im)possibilidades de ser ver como anjo. In: MUNANGA, Kabengele. A educação colabora para a perpetuação do racismo. [Entrevista concedida a] Adriana Marcolini. **Carta Capital**, 2012. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/a-educacao-colabora-para-a-perpetuacao-do-racismo/>. Acesso em: 23 mar. 2020.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC, 2008.
- NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. [S.l.]: Perspectiva SA, 2016.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **A matriz africana no mundo: Coleção Sankofa-Volume 1**. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- OLIVEIRA, Elânia de *et al.* Regional Sudeste. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n. 10.639**. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2012. p. 297-375.
- OLIVEIRA, Eliana de *et al.* Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 1-17, 2003. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6479/6383>. Acesso em: 17 maio 2022.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2022.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Educação e militância decolonial**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Histórias da África e dos africanos na escola**. 2010. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2010.
- PACHECO, Lizie. **Formação Docente sobre Educação das Relações Étnico-Raciais**: Retalhos do Processo de Implementação da Lei 10.639/2003 no Município de São Gabriel da Palha/ES. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

- REIS, Rogério. **Território sagrado – diáspora, exílio e reconquista indígena no Vale do Rio Doce**. 1. ed. Rio de Janeiro: Multifoco, 2013.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- SÃO GABRIEL DA PALHA. **Lei nº 2.538/2015, de 22 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Vitória: Diário Oficial dos Municípios do Espírito Santo, 2015.
- SÃO GABRIEL DA PALHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2022**. São Gabriel da Palha: SEMED, 2019.
- SÃO GABRIEL DA PALHA. **Relatório da I Conferência Municipal de Educação de São Gabriel da Palha**. Fórum Municipal de Educação para Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação. São Gabriel da Palha: SEMED, 2018.
- SILVA JÚNIOR, Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3, v. 63, p. 489-506, set./dez. 2007.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. [S.l.]: [s. n.], 2006.
- SIQUEIRA, Yamília de Paula; DIAS, Ione Aparecida Duarte Santos; AMORIM, Cleyde Rodrigues. Formação em Educação das Relações Étnico-Raciais: dialogando sobre práticas educativas. **Pesquiseduca**, Santos, v. 12, n. 28, p. 628-647, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1011/871>. Acesso em: 17 maio 2022.
- SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- STEAINS, William John. A exploração do rio Doce e seus afluentes da margem esquerda. Traduzido por Reinaldo Santos Neves. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo**, [s. l.], n. 5, p. 103-27, 1984. Disponível em: <https://estacaocapixaba.com.br/a-exploracao-do-rio-doce-e-seus/>. Acesso em: 04 abr. 2021.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

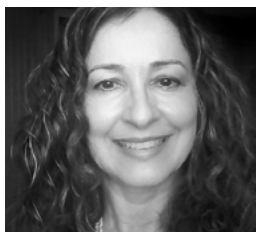
THEODORO, Mário. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. *In*: THEODORO, Mário (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008, p. 15-43. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1107_1899_livrodesigualdadesraciais.pdf. Acesso em: 17 maio 2022.

Sobre as autoras



Lizie Pacheco é uma mulher negra, filha de professora, e que nasceu na zona rural do município de São Gabriel da Palha/ES. Vem de uma família que se formou a partir dos grupos que migraram para o norte do estado na década de 1950 em busca de novos campos agricultáveis. Com cinco anos de idade, começou a acompanhar a mãe para escola, e logo já estaria cursando a primeira série do ensino fundamental. A escola lhe parecia um lugar encantador. Com a mudança da família para a cidade, cresceu ouvindo que também seria professora, mas relutou até a decisão de cursar Licenciatura em História, deixando o ofício de costureira no qual já se iniciara também pelas mãos da mãe. A costura era um meio de criar e recriar peças a partir de retalhos, produzir coisas que lhe fossem adequadas. Como professora, a observação dos conflitos raciais no cotidiano da escola apontou para a necessidade e a urgência da Educação das Relações Étnico-Raciais. E a pesquisa é parte dessa formação. A pesquisa na educação é feita por desafios complexos que, utilizando essa metáfora da colcha de retalhos, precisa unir esforços, criatividade e determinação para criar e recriar a partir de retalhos do cotidiano, das formações ou da ausência delas. Requer também a postura reflexiva sobre o ato de aprender/ensinar, materializando-se a ideia de Freire (1996), de que quem ensina aprende ao ensinar. Essas foram as diretrizes

traçadas para essa pesquisa que pretendeu costurar os retalhos da educação das relações étnico-raciais no município de São Gabriel da Palha, noroeste do Espírito Santo.



Cleyde Rodrigues Amorim é goiana, filha de uma costureira que tentou ser professora. É oriunda de uma família se formou a partir de encontros inter-raciais no interior goiano e que migrou para Goiânia no final dos anos 1960, onde passou a conviver com os problemas de uma periferia urbana. Lá cresceu estudando em escolas públicas até a graduação na Universidade Federal de Goiás, em Ciências Sociais. Na UFG iniciou as pesquisas antropológicas sobre cultura afro-brasileira, passando por capoeira, congadas e os quilombos da região. Incentivada por sua orientadora na graduação, Mari Baiocchi, iniciou com ela as pesquisas de campo sobre os Kalunga, quilombolas do norte goiano, experiência que continuou na pós-graduação em Antropologia, na Universidade de São Paulo (USP), onde se doutorou em 2002. Nesse mesmo ano, iniciou na docência na Universidade de Maringá (UEM), onde fundou o Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros - NEIAB, o Laboratório de Antropologia, e fez pesquisas e mapeamento das religiões de matriz africana em Maringá e região. Em 2011, ingressou na UFES, onde atua na docência, na pesquisa e na formação de professores no Centro de Educação, no NEAB e no PPGMPE. Em 2015/6, junto com Osvaldo Oliveira, fez o mapeamento dos povos de terreiro na região metropolitana de Vitória. Segue com as pesquisas em educação das relações étnico-raciais, religiões afro-brasileiras e povos de matriz africana e concluiu, em 2022 na USP, pós-doutorado sobre a atuação de afro-religiosos nas pós-graduações em cursos de ciências humanas no país, com a supervisão de Vagner Gonçalves da Silva.

Copyright © 2022 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa
autorização dos autores e/ou organizadores.

“um intenso comprometimento com a educação antirracista”

Os estudos sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais mostram que mesmo após quase duas décadas da existência da Lei nº 10.639/2003, ainda é possível presenciar carinhas pintadas e cocares no “19 de abril” e feiras culturais, ou desfiles da Beleza Negra no “20 de novembro”, sendo consideradas ações que atendem às exigências legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Enquanto isso, os casos de racismo continuam frequentes nos espaços escolares.

Diante disso, apresentamos linhas e tecidos de cores e texturas variadas para serem usadas como aporte teórico deste trabalho. Para costurar o forro da nossa colcha, o que dá sustentação aos retalhos, usamos a linha da *educação libertadora* de Paulo Freire (1987, 1996), pois a concepção freiriana de educação visa fazer com que as classes desfavorecidas da sociedade, negros e não negros, entendam sua situação de oprimidas e ajam pela sua libertação, dialogando com a luta pela igualdade racial.

As autoras



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia