

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Educação**  
**Mestrado Profissional Educação e Docência**

Geize Luene da Silva

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:**  
**uma discussão sobre os relatos de experiência de egressas da UFMG**

Belo Horizonte  
2024

Geize Luene da Silva

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:**  
**uma discussão sobre os relatos de experiência de egressas da UFMG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação e Docência.

Linha de Pesquisa: Didática e Docência.

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa Regina Eleutério Miranda

Belo Horizonte

2024

S586e  
T

Silva, Geize Luene da, 1983-  
Educação antirracista [manuscrito] : uma discussão sobre os relatos de  
experiência de egressas da UFMG / Geize Luene da Silva. -- Belo Horizonte, 2024.  
101 f. : enc., il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de  
Educação.

Orientadora: Vanessa Regina Eleutério Miranda.

Bibliografia: f. 88-98.

Apêndices: f. 99-101.

1. Brasil -- [Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003] -- Teses. 2. Educação --  
Teses. 3. Educação -- Relações raciais -- Teses. 4. Educação -- Relações étnicas --  
Teses. 5. Professores de ensino fundamental -- Formação -- Relações raciais -- Teses.  
6. Professores de ensino fundamental -- Formação -- Relações étnicas -- Teses.  
7. Ensino fundamental -- Relações raciais -- Teses. 8. Ensino fundamental -- Relações  
étnicas -- Teses. 9. Discriminação na educação -- Teses. 10. Discriminação racial --  
Aspectos educacionais -- Teses. 11. Educação -- Políticas públicas -- Teses. 12. Ensino  
fundamental -- Políticas públicas -- Teses. 13. Diversidade étnica -- Aspectos  
educacionais -- Teses.

I. Título. II. Miranda, Vanessa Regina Eleutério, 1971-. III. Universidade Federal  
de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

## **ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

### **GEIZE LUENE DA SILVA**

Realizou-se, no dia 10 de dezembro de 2024, às 14:00 horas, por videoconferência, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 580ª defesa de dissertação, intitulada "EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: uma discussão sobre as práticas de egressas da UFMG na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte", apresentada por GEIZE LUENE DA SILVA, número de registro 2022659370, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Vanessa Regina Eleutério Miranda - Orientador(a) (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Cláudia Elizabete dos Santos (Prefeitura de Belo Horizonte), Prof(a). Carmem Lúcia Eiterer (Universidade Federal de Minas Gerais).

Título do recurso educacional é:

EDUCAÇÃO EM PRETO E BRANCO

A Comissão considerou a dissertação:

- ☒ ( X ) Aprovada.
- ☐ ( ) Reprovada.
- ☐ ( ) Aprovada com indicação de correções.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 10 de dezembro de 2024.

Prof(a). Vanessa Regina Eleutério Miranda ( Doutora )

Prof(a). Cláudia Elizabete dos Santos ( Doutora )

Prof(a). Carmem Lúcia Eiterer ( Doutora )



Documento assinado eletronicamente por **Carmem Lucia Eiterer, Supervisor(a)**, em 22/04/2025, às 09:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Regina Eleutério Miranda, Professora do Magistério Superior**, em 29/04/2025, às 11:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Claudia Elizabete dos Santos Augusto, Usuária Externa**, em 12/05/2025, às 10:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 3928399 e o código CRC 6091AEEA.

Referência: Processo nº 23072.274838/2024-75

SEI nº 3928399

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a todas as pessoas que me apoiaram durante a elaboração desta dissertação. Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Vanessa Regina Eleutério Miranda, cuja orientação, paciência e encorajamento foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço também aos colegas da minha turma do PROMESTRE, e à minha amiga, Conceição que me motivou e ajudou nos momentos de dificuldade, proporcionando um ambiente de colaboração e apoio mútuo.

Um agradecimento especial à minha família, Gabriel e Isadora, meus filhos queridos, por todo o amor e compreensão e ao Maxsuel que entrou na minha vida e fez tanta diferença, com seu apoio e incentivo, nos piores momento dessa jornada ele estava ao meu lado. Sem o suporte deles, este trabalho não teria sido possível.

Por fim, agradeço a todas as fontes e autores cujas pesquisas e publicações enriqueceram este estudo e contribuíram para o meu aprendizado.

## RESUMO

A Lei 10.639/2003 completou em 2024 vinte e um anos de sua implementação, sendo essa um marco no Ensino da História e da contribuição do povo negro para a formação cultural do Brasil. Essa pesquisa tem por objetivo entender como a Lei 10.639/2003 vem sendo implementada nas escolas, a partir da análise dos relatos de experiência de docentes da RME/BH, por egressas da UFMG em início de carreira. Os sujeitos de nossa pesquisa são professoras em início de carreira, egressas do curso de Pedagogia, após a criação da Lei 10.639/2003. Buscaremos investigar e compreender se existem e como são realizadas práticas de Educação Antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental, realizadas por professoras iniciantes, egressas do curso de Pedagogia. Esse estudo de natureza qualitativa teve como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas. A análise de dados se deu na perspectiva da Análise do Conteúdo. Espera-se que esse trabalho contribua para a ampliação da discussão das Relações Étnico-Raciais e para que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental contemplem, no ambiente escolar, a diversidade existente na sociedade.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Políticas Educacionais Antirracistas; Formação Antirracista de Professores.

## **ABSTRACT**

Law 10,639/2003 completed twenty-one years of its implementation in 2024, being a milestone in the Teaching of History and the contribution of black people to the cultural formation of Brazil. This research aims to understand how Law 10.639/2003 has been implemented in schools, based on the analysis of experience reports of RME/BH teachers, UFMG graduates, at the beginning of their careers. The subjects of our research are teachers at the beginning of their careers, graduating from the Pedagogy course, after the creation of Law 10,639/2003. We will seek to investigate and understand whether anti-racist education practices exist and how they are carried out in the early years of elementary school, carried out by beginning teachers, graduates of the Pedagogy course. This qualitative study used semi-structured interviews as a data collection instrument. Data analysis took place from the perspective of Content Analysis. It is hoped that this work will contribute to expanding the discussion on Ethnic-Racial Relations and so that teachers in the early years of elementary school contemplate, in the school environment, the diversity that exists in society.

**Keywords:** Anti-Racist Education; Anti-Racist Policies; Anti-Racist Teacher Training.

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                      |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 - Trabalhos encontrados pelo descritor “Educação Antirracista” na BDTD .....                | 18 |
| Tabela 2 - Trabalhos encontrados pelo descritor “Políticas Antirracistas” na BDTD .....              | 26 |
| Tabela 3 - Trabalhos encontrados pelo descritor “Formação antirracista de professores” na BDTD ..... | 28 |
| Tabela 4 - Trabalhos de interesse na ANPEd .....                                                     | 29 |
| Tabela 5 - Perfil das Entrevistadas .....                                                            | 44 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|          |                                                                                                                 |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ANPEd    | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação                                                     |
| BDTD     | Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações                                                            |
| BNC-FC   | Base Nacional Comum de Formação Continuada                                                                      |
| DCNERER  | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais                                   |
| ERER     | Educação para as Relações Étnico-Raciais                                                                        |
| ESAF     | Escola de Administração Fazendária                                                                              |
| FaE/UFMG | Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais                                                   |
| LDBEN    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                                                  |
| NEPER    | Núcleo de Estudo das Relações Étnico-Raciais                                                                    |
| PNB      | Poética Negra Brasileira                                                                                        |
| Proeja   | Programa de Integração da Educação Profissional e Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| UEMG     | Universidade do Estado de Minas Gerais                                                                          |
| UFMG     | Universidade Federal de Minas Gerais                                                                            |
| UNESCO   | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura                                            |
| UNIAFRO  | União de Núcleos de Educação Popular para Negras/os e Classe Trabalhadoras                                      |
| PBH      | Prefeitura de Belo Horizonte                                                                                    |
| PPP      | Projeto Político-Pedagógico                                                                                     |
| RME/BH   | Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte                                                                    |
| SMED     | Secretária Municipal de Educação                                                                                |

## SUMÁRIO

|                                                                                                |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                      | <b>12</b> |
| <b>1.1 Justificativa .....</b>                                                                 | <b>15</b> |
| <b>1.2 Estudos relacionados .....</b>                                                          | <b>17</b> |
| <b>2 METODOLOGIA .....</b>                                                                     | <b>38</b> |
| <b>2.1 Os sujeitos de pesquisa .....</b>                                                       | <b>40</b> |
| <b>3 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>                                                             | <b>45</b> |
| <b>3.1 Uma educação das Relações Étnico-Raciais .....</b>                                      | <b>45</b> |
| <b>3.2 Saberes pedagógicos: relativismo <i>versus</i> universalismo. ....</b>                  | <b>47</b> |
| <b>3.3 Uma didática antirracista .....</b>                                                     | <b>49</b> |
| <b>3.4 Professora iniciante .....</b>                                                          | <b>53</b> |
| <b>3.4.1 Os desafios dos professores em início de carreira .....</b>                           | <b>54</b> |
| <b>3.4.2 A trajetória da carreira docente .....</b>                                            | <b>56</b> |
| <b>3.5 A escola mudou .....</b>                                                                | <b>58</b> |
| <b>3.6 Ser uma professora politizada .....</b>                                                 | <b>59</b> |
| <b>3.7 Breve histórico da EREER na Rede Municipal de Educação<br/>Belo Horizonte .....</b>     | <b>60</b> |
| <b>4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS .....</b>                                                         | <b>61</b> |
| <b>4.1 As diferenças que a Lei 10.639/2003 trouxe para as<br/>práticas antirracistas .....</b> | <b>61</b> |
| <b>4.2 A formação foi suficiente para um reeducar na<br/>perspectiva antirracista? .....</b>   | <b>64</b> |
| <b>4.3 A experiência no curso de Pedagogia .....</b>                                           | <b>66</b> |
| <b>4.4 Contribuição do curso de pedagogia para as práticas<br/>pedagógicas .....</b>           | <b>68</b> |
| <b>4.5 Em qual momento pedagógico a Educação Antirracista<br/>precisa acontecer? .....</b>     | <b>70</b> |
| <b>4.6 Os desafios para uma prática antirracista efetiva .....</b>                             | <b>73</b> |
| <b>4.7 Estratégias de quando se trata de uma prática antirracista</b>                          | <b>76</b> |
| <b>5 PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>                                                             | <b>81</b> |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                            | <b>83</b> |
| <b>7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>                                                      | <b>88</b> |

|                                                                        |            |
|------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>APÊNDICES .....</b>                                                 | <b>99</b>  |
| <b>APÊNDICE A - Roteiro das Entrevistas .....</b>                      | <b>99</b>  |
| <b>APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>         |            |
| <b>(TCLE) .....</b>                                                    | <b>100</b> |
| <b>APÊNDICE C - <i>Flyer</i> de divulgação do <i>podcast</i> .....</b> | <b>101</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

O meu percurso até aqui começa na década de 1990 quando eu ainda era uma criança e entrei na escola para cursar o ensino fundamental I. Até aquele momento, não sabia que eu era diferente das crianças, pois em casa eu era apenas a Geize Luene da Silva, filha única de uma mãe solo, com grandes conflitos por isso. Mas, ao me deparar com a estrutura racista, ainda velada e, naquele momento, ainda pouco discutida na sociedade brasileira, sem nem passar pela minha cabeça, senti o choque. Acabara de começar um dos piores processos de violência da minha vida, maior do que o sofrido em casa.

Nesse ambiente escolar, as ofensas racistas eram constantes, somadas à negligência familiar, formariam uma combinação perfeita para o meu fracasso escolar e até evasão. Nesse lugar em que deveria respeitar as diferenças, não se entendia sequer que elas existissem. Hoje, eu entendo o conceito do mito da democracia racial, de que as raças no Brasil conviviam em harmonia. Mas, na prática, não era assim que as Relações Étnico-Raciais funcionavam. As professoras tinham uma espécie de repulsa por mim, porque eu era uma criança negra de pele retinta. Essa é a definição do sentimento delas. Repulsa pode parecer uma palavra pesada, mas talvez seja pouco para definir tais violências. Esse sistema só não contava com uma vantagem cognitiva que eu tinha: ser uma criança extremamente inteligente e esperta que, contra qualquer impedimento de avançar, nunca foi reprovada e, apesar de não ser vista em seus talentos, resistiu.

A partir desse relato, sinto que o único jeito que encontrei para lidar com esse trauma, na tentativa de superá-lo, talvez tenha sido ter me tornado professora, e melhor ainda, uma professora que busca ter práticas antirracistas e contribuir para a construção de uma consciência racial.

Diante do exposto, posso começar a dizer o porquê de pesquisarmos relatos de experiência sobre práticas educacionais antirracistas na educação básica. Em 2019, quando eu estava no meu primeiro dia de estágio do curso de pedagogia, em uma sala do quinto ano, em uma aula de história do Brasil, com o tema “Povo Brasileiro”, ministrado por uma professora experiente, já em vias de se aposentar, e eu já estava em processo de mudança do meu entendimento com relação ao tema das Relações Étnico-Raciais, uma fala dela me causou incômodo. Ao ser questionada

sobre o racismo no Brasil, ela disse ao estudante que isso não existia, que todos éramos iguais. Confesso que tive que me conter para não contrapor àquela fala, pois eu estava no lugar de estagiária e isso poderia me prejudicar. Eu terminei o período determinado pela universidade para estágio, mas, desde aquele dia, aquela fala nunca mais saiu da minha cabeça, remetendo-me a um passado de tamanha violência vivida por mim. Por outro lado, a partir daquele momento, eu tinha meios, mesmo ainda sem saber, para transformar toda a dor vivida, e ainda hoje vivenciada, em pesquisa acadêmica.

Ingressei no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) no segundo semestre de 2017, em Belo Horizonte, formando-me no segundo semestre do ano de 2020. Nesse período, participei de diversas formações relacionadas com o curso de Pedagogia, como, por exemplo: matemática para educação infantil, seminários sobre letramento com tema Paulo Freire, o seminário contando a história de Anne Frank, entre outros. Fiz parte de algumas reuniões do Núcleo de Estudo das Relações Étnico-Raciais (NEPER). Foi nesse período também que participei de um minicurso sobre o letramento racial que durou dois dias. Assim, fui apresentada a esse conceito que se define como buscar práticas que têm como tema as questões raciais que estão no meio social em que vivemos e a busca de novas práticas que promovam o antirracismo. Desse modo, pudemos perceber que a cor da pessoa não é desprezível. Uma vez que, há o uso de palavras para ofensas, de formas conotativas e ruins, podemos nos contrapor, ao utilizar a linguagem para favorecer e fortalecer o antirracismo.

Também fiz parte, como bolsista, de um projeto de pesquisa chamado Polis e Mnemósine: Cidade, Memória e Educação, que teve como intenção investigar como os alunos se engajam no estudo da cidade, a partir de propostas didático-pedagógicas diferentes das que têm sido comumente usadas em sala de aula. A proposta foi construída e alimentada pela pesquisa junto a onze jovens do 5º e 6º anos do ensino fundamental do Centro Pedagógico da UFMG durante cinco meses.

Logo após esse período, fiz estágio na Escola de Administração Fazendária (ESAF), na qual auxiliava os pedagogos efetivos na organização de cursos de reciclagem para magistrados e outros funcionários públicos. O estágio durou quatro meses. Durante o curso, já no segundo período, comecei um estágio não remunerado no ensino fundamental e infantil, o qual me trouxe uma vivência de sala de aula. No 6º período, fiz um estágio remunerado em uma escola particular

que ofertava do infantil ao ensino médio; assim, pude ter prática com ensino de alfabetização e letramento durante um ano. Após esse estágio, comecei a trabalhar em uma escola conveniada da prefeitura de Betim, da educação infantil e ensino fundamental. Como já estava quase no término de minha graduação (no segundo semestre de 2020), pude ampliar minha experiência como professora e constatar o quanto a Educação Antirracista é um assunto de grande relevância.

Em certo sentido, nosso interesse está em tentar compreender como e se os egressos do curso de pedagogia foram preparados para uma Educação Antirracista, a partir do conceito das Relações Étnico-Raciais.

O tema desta pesquisa é a Educação Antirracista, a presença ou ausência das práticas antirracistas, nas escolas de educação básica da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, a partir dos relatos de existência de professoras iniciantes. A proposta foi focada em professoras e professores egressos do curso de pedagogia como forma de entender as práticas educacionais dos anos iniciais da educação básica, pois, de acordo com a autora Neuza Santos Souza, “ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (SOUZA, p. 115, 2021). Sendo assim, percebe-se que este é um processo identitário que pode ocorrer a partir de práticas educacionais e, por isso, a necessidade de se dar mais atenção aos processos formativos dos discentes do curso de pedagogia. Portanto, ao identificar como o racismo atravessa os processos formativos e educativos, acreditamos que foi possível elaborar um conjunto de práticas dialógicas com a Educação Antirracista, com a perspectiva de inclusão dessas práticas no fazer docente nos anos iniciais da educação básica.

Pensar que uma criança poderá se reconhecer enquanto negra a partir da inclusão de práticas educacionais antirracistas, que retratam toda a importância do povo negro no processo de formação de nosso país, inclusas nos anos iniciais da educação básica, tornou-se um veio condutor que justifica este estudo. É necessário pensar no processo formativo desses professores/professoras ao trazer como pautas reflexivas um ensino mais inclusivo e igualitário, no qual os espaços de fala e Educação Antirracista sejam respeitados por suas diversidades afro-brasileiras.

De acordo com essas prerrogativas, temos a seguinte pergunta que norteou a pesquisa: A partir das falas das professoras, quais são as práticas de Educação Antirracista (se existem), sejam elas esporádicas ou sistematizadas, difundidas nas salas de aula da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte?

Como metodologia, utilizamos a pesquisa qualitativa, pois é o tipo de pesquisa que acreditamos ser a melhor para lidar com a temática social. Assim pudemos, com esta pesquisa, fazer um levantamento dos estudos relacionados com a temática e entrevistas semiestruturadas com professoras da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, com o intuito de extrair informações que fossem úteis na resolução de nossa questão norteadora.

Contudo, pensar o futuro da formação docente, no viés da Educação Antirracista, pode ser um agente de mudança. Sabe-se que será um grande desafio, já que, a partir dessas ações afirmativas e políticas públicas, de maneira conjunta com outras esferas da sociedade, ocorre uma tensão no que tange à inclusão e perpetuação da Educação Antirracista em nossa sociedade. Enquanto mulher negra e professora, tenho o entendimento de que essa mudança é urgente.

### **1.1 Justificativa**

A Lei 10.639/2003 recentemente completou vinte e um anos, sendo essa um marco no Ensino da História e da contribuição do povo negro para a formação cultural do Brasil. Para nós da área da educação, é um tema de grande relevância. Essa pesquisa tem por objetivo entender se e como as práticas educativas antirracistas, ocorrem em sala de aula, a partir do relato das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Os sujeitos de nossa pesquisa são professoras em início de carreira, egressas do curso de Pedagogia da UFMG. Buscamos investigar por meio de suas falas, como acontecem suas práticas, levando em conta as Relações Étnico-Raciais inerentes ao processo educativo escolar, sobretudo no ambiente da escola pública, que visam a uma Educação Antirracista. Temos em mente a identificação das várias identidades das professoras, levando em conta a ocorrência de questões étnico-raciais.

Como sujeitos pertencentes a população negra, temos a autoidentificação como algo muito importante, por isso fomos em busca de mulheres e professoras negras para a pesquisa, mas tivemos dificuldade em encontrá-las na categoria concursadas na Prefeitura de Belo Horizonte nos últimos anos. Assim, de acordo com Miranda (2018), no decorrer da sua pesquisa, foi possível percebermos uma construção da noção de identidade étnico-racial por parte dos discentes entrevistados, ao longo do processo de formação na universidade. Isso pode ser notado na mudança

de práticas, como, por exemplo, nas mudanças estéticas, ao assumir os cabelos crespos, na escolha das vestimentas, que passaram a ser mais coloridas, principalmente atreladas a um estilo étnico (muitas de referência africana), mas, sobretudo, nas mudanças de autoidentificação e declaração de pertencimento ao grupo étnico-racial negro. Todo esse processo advém de aprendizagens construídas e problematizadas durante diferentes atividades formativas, tais como palestras, disciplinas do currículo e disciplinas transversais, bem como em outras ações presentes no cotidiano da instituição formadora. Portanto, a autora nos diz:

Um efeito interessante do currículo da Pedagogia, que nos remete à experiência da estudante (E6) e aos processos de construção e reelaboração das identidades raciais, são as mudanças de atitudes provocadas nos próprios alunos, especialmente no que se refere aos marcadores sociais da diferença racial (cabelos, roupas e outros elementos culturais). Tanto os estudantes quanto os professores entrevistados afirmaram perceber a existência de mudanças, ao longo da última década, na dinâmica institucional e no ambiente. (MIRANDA, 2018, p. 185).

Em seus estudos, Miranda (2018) trata da existência de subjetividades quando falamos da formação das identidades dos discentes. Mesmo que uma pessoa se veja pertencente a um determinado grupo racial, pode ser que outras pessoas não a vejam da mesma forma. Isso demonstra a tensão racial que ainda existe no Brasil. Assim, ao ingressar no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), esses estudantes experienciam novas vivências acerca das Relações Étnico-Raciais desde o início do longo processo de formação dentro da universidade, o que não será necessariamente suficiente para novas práticas pedagógicas voltadas para a Educação Antirracista.

O questionamento e a mudança na autoclassificação dos estudantes, no entanto, não parecem garantir que eles tomem a questão racial como um elemento da prática da docência. Por meio dos depoimentos, percebemos que as/os estudantes em formação questionam suas identidades raciais, mas também seu lugar de pessoa politicamente autorizada a problematizar as questões do racismo, do preconceito e da discriminação raciais (MIRANDA, 2018, p. 186).

Segundo Miranda (2018), quando os entrevistados foram questionados sobre a formação para ministrar aulas sobre a temática das Relações Étnico-Raciais, as respostas obtidas no estudo revelaram uma lacuna nesse aspecto, motivo pelo qual a presente pesquisa buscou compreender como se dão essas práticas realizadas por egressos do curso de Pedagogia que já atuam em escolas. Diante do exposto, nos perguntamos o que seria necessário a esses professores/professoras recém-

formados para que, de fato, uma prática efetiva em Educação Antirracista aconteça em sala de aula. Seria suficiente apenas sua autopercepção identitária, em relação a suas próprias questões raciais, construída na formação inicial? Ou também seria necessário que eles soubessem que lugar eles ocupam na sociedade? Nossa pesquisa tentou responder a essas perguntas.

Desse modo, essa pesquisa se justifica, pois, passadas duas décadas desde a promulgação da lei que determina que o tema racial seja conteúdo curricular, uma vez que o Brasil é um país onde a população é majoritariamente negra, é preciso compreender se a educação brasileira efetivamente se reconstruiu em uma Educação Antirracista, a fim de que essa população seja atendida em sua especificidade. Podemos pensar que escola pretendemos ter, considerando essa parcela da população e as relações estabelecidas entre negros e não negros. Em uma escola realmente mais igualitária, repensar nossas práticas, pautadas em uma Educação Antirracista, seria necessário e primordial. A proposta de pesquisa é entendermos se e como as práticas educativas antirracistas ocorrem em sala de aula, a partir do relato das professoras da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, nos anos iniciais do ensino fundamental.

## **1.2 Estudos relacionados**

Em busca de possíveis lacunas na bibliografia recente e de pesquisas que pudessem contribuir com esse trabalho, buscamos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) por estudos publicados entre os anos de 2018 a 2024, por meio dos descritores: “Educação Antirracista”, “Políticas Antirracistas” e “Formação Antirracista de Professores”. Recorremos também à ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) (2017, 2019, 2021, 2023). Entendemos que, a partir desses descritores, seria possível encontrar ideias que enriquecessem nossas discussões. Como critério de exclusão, eliminamos trabalhos que tratassem do Ensino Superior, bem como aqueles que se afastassem da educação escolar formal, ou seja, nosso critério de inclusão foi serem trabalhos que tratassem da Educação Básica.

| Tabela 1 - Trabalhos encontrados pelo descritor “Educação Antirracista” na BDTD |                                                                                                                     |                                                             |      |
|---------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|------|
| Nº                                                                              | TÍTULO                                                                                                              | AUTORES                                                     | ANO  |
| 1                                                                               | Tornar-se Literatura Infantil e Educação Antirracista                                                               | Vinco, Sônia Regina                                         | 2019 |
| 2                                                                               | Samba e Educação: cruzando possibilidades para uma Educação Antirracista e Decolonial                               | Oliveira, Laís Vianna de                                    | 2023 |
| 3                                                                               | Planeta África: práticas artísticas para uma Educação Antirracista                                                  | Themis Cristina Lobato de Lima                              | 2022 |
| 4                                                                               | O Quilombismo de Abdias Nascimento: fundamentos para uma Educação Antirracista                                      | Rocha, Fabiana de Oliveira Maciel                           | 2021 |
| 5                                                                               | Experiências do movimento negro de Rondonópolis e as políticas antirracistas de educação                            | Neves, Francyslene Pereira                                  | 2018 |
| 6                                                                               | O branco e a educação: a construção de motivos para uma atividade pedagógica antirracista                           | Faria, Bruno Augusto da Silva                               | 2022 |
| 7                                                                               | Sentidos da Educação Antirracista na perspectiva das Coordenadoras do UNIAFRO/UFRGS                                 | Silva, Claudete dos Santos da                               | 2020 |
| 8                                                                               | Decolonialidade e uma Educação Antirracista no ensino de artes: escrevivências e resistências                       | Andrade, Vanessa Silva                                      | 2023 |
| 9                                                                               | Narrativas de uma professora negra sobre a Educação Antirracista e as pedagogias do teatro na educação básica       | Fiaschi, Genice de Fátima Fortunato da Silva; Vaz, Adriana. | 2022 |
| 10                                                                              | Ancestralidade afro-brasileira na educação infantil: reflexões formativas para uma educação científica antirracista | Fonseca, Suellen Souza                                      | 2021 |
| 11                                                                              | A cor do sagrado: iconografia e poética nas religiões de matriz africana - por uma Educação Antirracista            | Campos, Claudia Iara Dias de                                | 2021 |
| 12                                                                              | bell hooks e a Trilogia do Ensino: contribuições para uma educação infantil antirracista                            | Amaral, Elisa Amanda Santos do                              | 2023 |
| 13                                                                              | “Passa batido, mas não despercebido”: o deslocamento da branquitude no contexto da Educação Antirracista            | Evangelista, Débora Cristina Schmidt                        | 2022 |
| 14                                                                              | Educação e resistência: pedagogias e práticas antirracistas do pré-vestibular social “Estudando para Vencer”        | Pereira, Caio Calixto Teixeira                              | 2022 |
| 15                                                                              | Machado de Assis como possibilidade pedagógica para uma Educação Antirracista no ensino de história                 | Ribeiro, Marcus Vinicius da Rocha                           | 2022 |
| 16                                                                              | Educação feminista e antirracista na cibercultura: um mapa de narrativas, conflitos e desconstruções                | Trancoso, Michelle Viana                                    | 2020 |
| 17                                                                              | Proposta de Intervenções Pedagógicas para o Ensino de Química visando uma Educação                                  | Rosa, Lincoln Fernandes de Araujo                           | 2023 |

|    |                                                                                                                                                               |                                              |      |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|------|
|    | Ambiental Crítica Antirracista                                                                                                                                |                                              |      |
| 18 | Educação infantil e Relações Étnico-Raciais: desafios e possibilidades de práticas pedagógicas antirracistas                                                  | Lima, Fernanda Alencar                       | 2022 |
| 19 | Descolonizando práticas pedagógicas: a narrativa de uma educadora na luta pela Educação Antirracista                                                          | Ramos, Luciana Dornelles                     | 2021 |
| 20 | Antirracismo e dissidência sexual e de gênero na educação em biologia: caminhos para uma didática decolonial e interseccional                                 | Orozco Marín, Yonier Alexander               | 2022 |
| 21 | Vivências do eu-baobá em Educação Antirracista numa escola pública municipal em Açailândia - Maranhão                                                         | Sousa, Fausto Ricardo Silva                  | 2022 |
| 22 | A população negra nos livros didáticos de biologia: uma análise afrocentrada por uma Educação Antirracista                                                    | Soares, Karina Maria de Souza                | 2020 |
| 23 | As narrativas de mulheres negras e educadoras: o uso da arte na Educação Antirracista                                                                         | Silva, Júlia Maria Nogueira                  | 2022 |
| 24 | Educação Antirracista: reflexões e coproduções com educadores/as infantis do município de Teixeiras - MG                                                      | Barros, Tainara Batista                      | 2023 |
| 25 | Corporeidades negras e Educação Física Escolar – construindo práticas antirracistas nos cotidianos da Educação Infantil                                       | Cavalcanti, André dos Santos Souza           | 2020 |
| 26 | Educação Antirracista no município de São Paulo: análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar                                      | Nobrega, Carolina Cristina Dos Santos        | 2019 |
| 27 | Possibilidades da sala de aula expandida para a formação permanente em Educação Antirracista...                                                               | Moraes, Paola Leutwiler Oliveira             | 2022 |
| 28 | Cultura urbana e hip hop na educação física: um projeto escolar de Educação Antirracista no município gaúcho de Novo Hamburgo                                 | Soares, Josias Góis                          | 2023 |
| 29 | Por uma Educação Antirracista: uma proposta de mediação e intervenção para as Relações Étnico-Raciais na rede municipal de educação de Itauçu-GO              | Mendonça, Flávia Fernanda Rodrigues          | 2021 |
| 30 | Educação Antirracista e projeto político pedagógico escolar: um olhar para as escolas públicas de Ensino Fundamental da Cidade Estrutural/DF                  | Araújo, Jaciara Cristina Pereira de Souza de | 2021 |
| 31 | As poéticas negras brasileiras nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio: ausências, presenças e possibilidades de uma Educação Antirracista. | de Pinho Espinheira Filho, Ivan              | 2020 |
| 32 | Privilegio branco e a (im)possibilidade de implementação de políticas antirracistas: o caso...                                                                | Arruda, Maria Auxiliadora de Almeida         | 2020 |

|    |                                                                                                                                                              |                                         |      |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|
| 33 | Ensino de evolução humana, questões sociocientíficas e Educação Antirracista: investigando princípios e protótipos educacionais                              | Dias, Thiago Leandro da Silva           | 2022 |
| 34 | Sequência didática para uma Educação Antirracista e em perspectiva decolonial: conceitos fundamentais, roteiro urbano e fontes literárias                    | Mota, Sara Cesar Brito                  | 2020 |
| 35 | “A batucada que se espalha nesse chão”: narrativas docentes, samba e Educação Antirracista São Gonçalo 2021                                                  | Moreira, Phellipe Patrizi               | 2021 |
| 36 | Pertencimento etnicorracial e práticas pedagógicas antirracistas com crianças pequenas: narrativas de professoras negras de Educação Infantil                | Sousa, Roberta Dias de                  | 2021 |
| 37 | Fotografia e Educação Antirracista: notas sobre a implementação da lei nº 10.639/03 em uma oficina do ensino fundamental                                     | Silva, Cristiano Cardoso da             | 2019 |
| 38 | Os modos como vamos nos tornando mulheres negras e educadoras antirracistas: narrativas de formação para pensar a educação das relações raciais              | Macambira, Leidiane dos Santos Aguiar   | 2021 |
| 39 | Ecoando vozes subalternizadas: uma experiência de/colonial e antirracista de educação linguística em sala de aula de ensino médio                            | Nascimento, Paulo César                 | 2022 |
| 40 | Ações afirmativas como instrumento de inclusão étnico-racial: o papel do direito na construção de uma Educação Antirracista                                  | Castro, Carem Barbosa de                | 2023 |
| 41 | Práticas pedagógicas transgressoras: possibilidades para uma Educação Antirracista a partir do prêmio Educar para a Igualdade Racial (CEERT)                 | Andrade, Maíra Pires                    | 2022 |
| 42 | Lutas pela Educação Antirracista no RS: estudo da trajetória intelectual da Professora Vera Regina Santos Triumpho (1987-1996)                               | Silveira, Monique Brito da              | 2023 |
| 43 | Ser educador quilombola é nos encontrar uns nos outros: uma etnografia sobre educação quilombola antirracista baseada na ciência do quilombo de extrema      | Rocha, Márcia Sacramento                | 2023 |
| 44 | Outras memórias, outras histórias: contra colonialidade e o saber como construção coletiva e emancipatória na Educação Antirracista das artes                | Suzuki, Clarissa Lopes                  | 2022 |
| 45 | Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08: possibilidades e desafios para a construção de uma Educação Antirracista: Escola Estadual São Pedro Apóstolo - Pedra Preta-MT | Cunha, Maria de Fatima Limeira da Silva | 2021 |

Fonte: Elaboração dos autores (2024)

A literatura, sobretudo a literatura afrocentrada, pode ser uma importante ferramenta para prática antirracista e para a luta por igualdade. Nesse sentido, é preciso ter em mente que a representação da história das pessoas negras, em geral, é bem diferente do que seria esperado para a temática afro-brasileira, numa perspectiva antirracista.

Nesse sentido, em sua tese, Vinco (2019) demonstra a importância da literatura afro-brasileira no processo de formação da identidade de crianças negras e não negras nos anos iniciais da Educação Básica, na perspectiva da descolonização do currículo. Por sua vez, Sena (2022) traz como proposta em seu trabalho, o combate ao racismo que está na estrutura brasileira usando a reflexão e estudo da literatura, com um olhar para possíveis formas de discriminação, estereótipos e silenciamentos contidos na literatura. De maneira similar, Ribeiro (2022) traz em seu trabalho, a construção de caderno pedagógico para turma de 8º ano, utilizando a literatura de Machado de Assis, na perspectiva de vários gêneros literários e por trazer em seus escritos a temática abolicionista, a escravização e a Educação Antirracista.

Já o estudo de Araújo (2021) aborda como as questões raciais perpassam o projeto político pedagógico de escola de educação básica na Região Administrativa do Guará, escolhida pela vulnerabilidade social e por ter uma população negra significativa. Enquanto, De Pinho Espinheira Filho (2020) pesquisou a abordagem em cinco coleções de livros didáticos escolhidos pelo Ministério da Educação sobre a temática da Poética Negra Brasileira (PNB), não encontrando o formato como a Lei 10.639/2003 estabelece que seja oportunizado aos estudantes para que eles tenham uma experiência sócio-crítica.

Portanto, podemos perceber que, ainda hoje, quando temos a temática negra nos livros didáticos e de literatura, esta aparece com mensagens menos positivas do que deveria aparecer, e que isso não traz uma contribuição efetiva para a formação da identidade negra dos estudantes.

Acreditamos que é necessária uma proposta inovadora para formação de professores, por meio de práticas artísticas. É possível realizar esse movimento na perspectiva antirracista. Assim como demonstrado por Lima (2022), que em sua pesquisa analisou a formação continuada de professores da educação infantil com os princípios de uma Educação Antirracista, por interposto do ensino artístico, por exemplo. A autora verificou entre as dificuldades que permanecem a questão da falta

da formação continuada específica, como um entrave na implementação de políticas públicas educacionais antirracistas.

O processo decolonial é talvez o caminho para que a Educação para Relações Étnico-Raciais (ERER) aconteça de fato, fazendo com que sujeitos até então invisibilizados possam ter suas vozes escutadas no ambiente escolar. Tal entendimento dialoga com Ramos (2021), que inicia a sua escrita com base em suas vivências e experiências como aluna e professora, com o objetivo de entender a colonialidade nas escolas brasileiras, com a intenção de tentar entender o pensamento decolonial. Partindo daí e com a colaboração de pensadores latino-americanos a autora concluiu e compreendeu o quanto ter acesso a uma Educação Antirracista pode ser positivo para os discentes.

Ainda tratando da relevância da decolonidade, Orozco Marín (2022) faz um panorama do contexto colombiano, abordando a decolonialidade como um movimento teórico-político para o ensino de ciências biológicas e demonstrando um vazio didático decolonial dentro das práticas dessa disciplina. Por sua vez, Silveira (2023), na perspectiva da decolonialidade, traça um histórico da militância da professora Vera Regina Santos Triumpho nos processos de crítica e construção do currículo e de materiais didáticos decoloniais e antirracistas.

Em Suzuki (2022), encontramos a questão da contra-colonialidade como um processo construtivo, coletivo e ancestral. E a arte como instrumento emancipatório e antirracista, respaldado por autores como bell hooks, Paulo Freire, Catarine Walsh, Silvia Cusicanqui, grandes expoentes que problematizam a colonialidade e a educação.

No Brasil o conceito de quilombismo tem uma conotação histórica advinda da comunidade negra e suas experiências “objetivando a implantação de um Estado Nacional Quilombista, inspirado no modelo da República dos Palmares, no século XVI, e em outros quilombos que existiram e existem no País.” (NASCIMENTO, 2009, p. 212). Portanto, essa reconexão com a ancestralidade é de fundamental importância para que os estudantes negros sintam-se valorizados e pertencentes ao ambiente escolar. Nesse sentido, Rocha (2021) analisa as potencialidades do conceito quilombismo, promovendo uma Educação Antirracista, possíveis impactos e discussões e transformações na área da educação de forma dissociada do eurocentrismo. O estudo etnográfico da educação quilombola de Rocha (2023), que teve como lócus o Quilombo de Extrema (Iaciara-GO), traça o processo de resistência

do povo baseado numa Educação Antirracista. Mostra também como a desobediência, teimosia e ancestralidade desse povo fomentam processos de resistência ao racismo sistêmico.

Fonseca (2021) reflete em que forma a ciência é pertinente para uma Educação Antirracista, levando em conta a referência do movimento negro educador, pois, segundo a pesquisa, houve um aumento significativo de pessoas negras vindas de ações afirmativas.

Embora o conceito de negritude seja bem difundido, o mesmo não acontece com o conceito de branquitude no Brasil; afinal, são pessoas negras as racializadas, pois os brancos pertencem a uma posição social superior, na qual “tinham” as regras. Nesse sentido, Schmimidt (2023) tem como objeto de pesquisa a análise da atribuição da branquitude no ambiente escolar. Houve uma compreensão que possibilitou algumas respostas, como, por exemplo: como pessoas brancas podem contribuir para uma Educação Antirracista.

Entretando, de que forma uma professora branca poderia ser atuante na Educação Antirracista? Faria (2022), em sua pesquisa, teve como objeto de análise a motivação de uma atividade pedagógica antirracista de professoras/es brancas/os de escolas públicas. Tal estudo partiu da história da ciência e da construção da racialização do branco. Já a pesquisa de Arruda (2020), por meio do processo da branquitude, procura estudar como acontece o processo de vagas reservadas para pessoas negras no Instituto Federal do Mato Grosso, em um ambiente com predominância de pessoas brancas.

A educação popular feita para o povo precisa ter sua cara e ter aspectos específicos. Em seu estudo, Pereira (2022) discorre sobre como acontecem práticas antirracistas no pré-vestibular popular de origem comunitária do Morro do Cruzeiro, pelo fato de atender, em sua maioria, alunos afrodescendentes. Nesta mesma perspectiva, com a Lei 10.639/2003 como ponto central do seu trabalho, Morais (2022) mostra as alterações que ocorreram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, de 1996), que são as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, as quais tornam obrigatório o ensino da história e da contribuição dos povos negros e indígenas para a formação do povo brasileiro. O trabalho aponta para um retrocesso, apesar de uma das alterações já ter mais de vinte anos. Já o tema central da dissertação de Castro (2023) é a luta antirracista, pois o racismo é transgeracional e perpassa relações sociais. O estudo questiona como as ações afirmativas instrumentalizam a

democracia racial, e como elas, na Constituição de 1988, contribuíram em relação ao processo antidiscriminatório no Brasil. Ademais, faz um estudo sobre a escravidão e sua determinância na formação do Brasil, como um processo histórico-social. Nesse sentido, Cunha (2021) teve por objetivo investigar os desafios para uma efetiva Educação Antirracista em uma escola estadual no interior do Mato Grosso, tendo como referencial a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

No que tange ramificações da estrutura racista brasileira, o texto de Nascimento (2022) traz questionamentos sobre o lugar dos subalternizados no Brasil, composto majoritariamente por pessoas negras. Esse trabalho focou em estudantes do ensino médio de uma escola pública, utilizando a conversa sobre o racismo para dar um lugar de fala às pessoas geralmente silenciadas.

Por meio da arte, podemos afetar um público maior, visando a uma prática antirracista dentro da escola. Entre as práticas artísticas, podemos destacar a utilização da música, da dança, e mesmo a valorização da religiosidade afro-brasileira. A seguir temos exemplos de como isso pode acontecer.

Em sua tese, Oliveira (2023) pesquisa práticas pedagógicas através do samba, com objetivo de potencializar a cultura negra em uma Educação Antirracista na perspectiva não formal em colaboração com a escola de samba Portela. Silva (2020) pesquisou as problemáticas das coordenadoras da União de Núcleos de Educação Popular para Negras/os e Classe Trabalhadoras (UNIAFRO) em dar sentido a suas práticas educativas na perspectiva antirracista no ponto de vista das suas trajetórias. No artigo de Fiaschi e Vaz (2023), é apresentado como o processo de criação teatral pode contribuir para a efetivação da Educação Antirracista e a construção da identidade negra nos discentes. As culturas africanas trazidas para o Brasil também podem contribuir para uma Educação Antirracista relevante. Segundo Campos (2021), as religiões de matriz africana e as vivências de terreiro contribuem para uma Educação Antirracista através de sua simbologia, cores e imagens. Mendonça (2021) baseou sua pesquisa em sequência didática sobre a história dos povos africanos, com a culminância da confecção de bonecas (*abayomis*), referência da diáspora e sua importância histórica e educacional, para alunos do quinto ano do ensino fundamental. Soares (2023) construiu sua pesquisa com objetivo de analisar um projeto nas aulas de educação física e suas implicações com o título “Cultura Urbana”, usando a cultura do Hip Hop, voltado para uma Educação Antirracista. A arte dos ancestrais africanos é muito importante e contribuiu para a construção da identidade brasileira. Moreira

(2021) faz uma relação entre a matriz do samba e a Educação Antirracista. De acordo com o autor, é quase impossível desassociar a influência do samba com a formação afro-brasileira. Por isso, sendo professor da educação básica e carnavalesco, pôde ressignificar a prática docente assentada nas matrizes do samba.

O audiovisual, por muito tempo, não visibilizou a beleza de pessoas negras e nem valorizou suas produções artísticas. Na dissertação de Silva (2019), com o título *Fotografia e Educação Antirracista: notas sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 em uma oficina do ensino fundamental*, o instrumento fotografia é trazido com cunho pedagógico e com objetivo de construção da pertença étnico-racial dos discentes, entendendo que a fotografia é sempre permeada por intencionalidade. Em sua pesquisa, Trancoso (2020) traça um panorama do momento político pelo qual a sociedade passou e que gerou um processo de desmonte da escola pública e o não tratamento de questões sociais no currículo, como raça e gênero. Mas, em contrapartida, houve uma resistência dos movimentos sociais com relação a esse desmonte. A autora foca na *cybercultura* como um espaço de atuação a ser ocupado como uma forma de resistência e de promoção de uma educação feminista e antirracista.

O modo como as pessoas negras escrevem em nada se parece com o modo de pessoas brancas, pois a escrita preta carrega em si dores pelas quais jamais uma pessoa branca passou. Então, é importante que as pessoas negras possam falar de suas próprias histórias e vivências, ter esse lugar de fala e respeito em todos os ambientes, especialmente na escola. Quando uma professora se reconhece como negra, toda sua prática passa a ser pautada na lógica de um ser político e de direito, sem outra opção senão ser uma professora politizada, voltada para uma prática antirracista.

Em sua dissertação, Sousa (2022) traz uma autobiografia na perspectiva da escrevivência de Conceição Evaristo. Em sua narrativa antirracista, destaca-se a temática da não aceitação do corpo negro e das aprendizagens da diáspora. Já Silva (2020), em seu trabalho, faz uma abordagem aprofundada sobre mulheres negras, artistas e educadoras, quanto a suas práticas promotoras de uma Educação Antirracista, levando em conta suas memórias e vivências profissionais e pessoais.

Por muitos anos, outros países procuram entender de que forma todas as raças viviam em harmonia no Brasil. Tudo isso fazia parte do Mito da Democracia Racial, que aos poucos foi sendo desmantelado por diversos estudos sobre o tema.

Em seu artigo, Cavalcanti (2020) investiga como o mito da democracia racial colabora para o processo de exclusão e tem relação com processo histórico das aulas de educação física, que são evidentes nos corpos de pessoas negras sofrendo violências cotidianas no ambiente escolar. Com o mito revelado, o Brasil se viu como realmente é, um país de grande desigualdade e não tendo outra maneira de lidar que não seja a busca por uma Educação Antirracista. Nobrega (2019) traz, em seu trabalho, uma questão sobre a real condição da aula de educação física para uma Educação Antirracista e uma prática afetiva. Portanto, Mota (2020) estudou o acúmulo de resultados de algumas experiências pedagógicas que levam os estudantes a refletir e desenvolver comportamentos antirracistas, com o objetivo de criar uma sequência didática compatível com o esperado. Já o trabalho de Sousa (2021) pesquisa a relação entre a autoidentificação étnico-racial de professoras negras e suas práticas pedagógicas antirracistas. Por sua vez, Dias (2022) faz um apontamento na perspectiva antirracista no estudo da evolução humana com uma abordagem social.

| Tabela 2 - Trabalhos encontrados pelo descritor “Políticas Antirracistas” na BDTD |                                                                                                                             |                                  |      |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|------|
| Nº                                                                                | TÍTULO                                                                                                                      | AUTOR                            | ANO  |
| 1                                                                                 | Experiências do movimento negro de Rondonópolis e as políticas antirracistas de educação                                    | Neves, Francyslene Pereira       | 2019 |
| 2                                                                                 | Cultura e política: o antirracismo na literatura periférica                                                                 | Boris Calazans dos Santos        | 2022 |
| 3                                                                                 | Políticas educacionais antirracistas: análise dos modos de enfrentamento ao racismo em escolas públicas brasileiras         | Souza, Paloma Silva de           | 2022 |
| 4                                                                                 | Políticas antirracistas como componente do direito à cidade: experiências em São Paulo e Nova York                          | Barbosa, Débora de Freitas       | 2023 |
| 5                                                                                 | Políticas públicas antirracistas, racismo estrutural e programas de transferência de renda                                  | Amorim, Mayara Pereira           | 2022 |
| 6                                                                                 | Novas configurações dos movimentos sociais e movimentos políticos antirracistas no Brasil                                   | Santos, Amanda Malaquias dos     | 2021 |
| 7                                                                                 | A Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) e o ingresso nas universidades públicas como mecanismo de política pública antirracista | Almeida, Marcos Antônio Silva de | 2022 |
| 8                                                                                 | "Quem quiser pode ir; eu vou ficar aqui": política, antirracismo e identidade sonora no samba de partido-alto do Candeia    | Igor de Bruyn Ferraz             | 2023 |

Fonte: Elaboração dos autores (2024)

Passamos agora a uma análise das principais contribuições dos trabalhos encontrados, a partir do descritor “Políticas Antirracistas”.

Os movimentos sociais no Brasil foram importantes para o começo da discussão, votação e posterior promulgação de leis, como a 10.639/2003, entre outras, pois seus agentes sempre acreditaram na educação como um caminho possível para uma reeducação voltada para a valorização da cultura negra e sua contribuição para a formação do país.

Nesse sentido, Neves (2019) estuda as contribuições do movimento negro da cidade de Rondonópolis, para a luta contra racismo no ambiente escolar, pois esse movimento tem vinte anos de intervenção na comunidade. Santos (2021) também estuda como acontecem as tentativas da formação de partidos políticos, com base em movimentos negros que, por sua vez, trazem em sua concepção o antirracismo. Já a dissertação de Santos (2022) estuda como o movimento de literatura que acontece nas periferias contribui para um antirracismo efetivo. Esse movimento é construído por meio de literatura oral e escrita.

Os territórios, assim como diversos setores sociais, estão delimitados pelo racismo sistêmico. Os ambientes são divididos por quem racialmente pode frequentar determinada localidade e quem não pode, divisão feita em função da cor da pele. A autora Souza (2023) quer compreender, no período pós-Lei 10.639/2003, como as questões de discriminação e racismo, muitas vezes cometidos por professores, estão ocorrendo na escola, partindo da premissa da desigualdade aparente nesse ambiente. O artigo de Barbosa (2023) faz um estudo de como o racismo acontece em São Paulo e Nova York, cidades de grande relevância no que tange às Relações Étnico-Raciais.

Em sua dissertação, Amorim (2022) traça um panorama da pobreza e a cor da maioria dessa população, pois a pobreza no país tem uma cor: a preta. Uma grande parcela de pobres e extremamente pobres no Brasil é constituída de pessoas negras. Trazendo mais uma mostra de como a desigualdade se dá, o autor Almeida (2022) faz um apanhado da discrepância entre negros e brancos no Brasil, país marcado pelas várias modalidades em que o racismo se apresenta na sociedade.

Em uma sociedade racista, é preciso que as pautas sociais sejam construídas na perspectiva antirracista. Dessa forma, quando falamos de formação de professores, seja ela inicial ou continuada, a temática das Relações Étnico-Raciais precisa estar em destaque, pois o público atendido nas escolas é cada vez mais diversificado e merece ser tratado com relevância.

| Tabela 3 - Trabalhos encontrados pelo descritor “Formação antirracista de professores” na BDTD |                                                                                                                                                           |                                   |      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|------|
| Nº                                                                                             | TÍTULO                                                                                                                                                    | AUTOR                             | ANO  |
| 1                                                                                              | Educação das Relações Étnico-Raciais e desestabilização de subjetividades em formação continuada de professoras no Curso UNIAFRO/UFRGS (2013-2014)        | Furtado, Tanara Forte             | 2022 |
| 2                                                                                              | Análise de negociações de identidades sociais em discursos de formação continuada para a educação das Relações Étnico-Raciais na equipe multidisciplinar. | Cardoso, Maisa                    | 2019 |
| 3                                                                                              | Formação docente para a implementação da Lei 10.639/03: concepções em curso na rede municipal de São Paulo                                                | Silva, Silmara<br>Cardoso de Lima | 2019 |
| 4                                                                                              | O projeto político-pedagógico da escola e sua interface com a formação continuada de professores(as) e suas práticas, numa perspectiva antirracista       | Silva, Dayana<br>Maria da         | 2023 |

Fonte: Elaboração dos autores (2024)

Passamos agora a uma análise das principais contribuições dos trabalhos encontrados, a partir do descritor “Formação antirracista de professores”.

Em sua tese, Furtado (2022) faz uma interpretação crítica de vários registros sobre a participação de duas edições de um curso ofertado pelo UNIAFRO, Políticas de Igualdade Racial na Escola. Já a tese de Cardoso (2019) pesquisa como são negociadas as identidades de professores participantes de formação continuada sobre o tema Educação Antirracista. Silva (2019) faz uma análise da formação docente na rede municipal de São Paulo, sobre a temática Educação Antirracista.

Os trabalhos a seguir, apesar de serem relevantes para a pesquisa científica no que se refere às práticas antirracistas, não apresentam consonância direta com o tema da nossa pesquisa. Porém, esses estudos trazem abordagens que nos trouxeram reflexões em relação à diversidade dos caminhos das práticas antirracistas. As políticas públicas podem ser aliadas na luta por uma escola possível, no que tange às Relações Étnico-Raciais, pois o poder público poderia ser atuante na disseminação de ideias de Educação Antirracista, que está respaldada pela Lei 10.639/2003.

Em seu estudo, Mendes (2018) traz a proposta de reflexão sobre o papel do Estado brasileiro, em relação ao panorama do racismo presente no cotidiano escolar. Além disso, observa-se que as políticas públicas, levando em conta as Relações Étnico-Raciais, não são uma tarefa fácil, mesmo com a implementação da Lei 10.639/2003. Nesse sentido, Amaral (2023) aborda os incentivos da obra Trilogia do

Ensino, de bell hooks, para uma Educação Antirracista, área na qual a autora é uma referência literária.

A tese de Macambira (2021) procurou entender se uma professora negra que não tenha consciência racial poderia efetivar uma Educação Antirracista. A pesquisa se esforçou em permanecer no campo da educação, ao estudar o cotidiano e a formação de professores, para que as trajetórias das mulheres negras tivessem um relato fiel, no que tange à diferença e a subjetividade em processos como o tornar-se negra, para cada uma. Temos, ainda, Rosa (2023), que dimensiona a intervenção pedagógica no ensino de Química e a relação da Lei 10.639/2003 com a teoria de Kabengele Munanga, para a elaboração de um material didático a ser utilizado por discentes e pautado na educação ambiental crítica como direcionamento. Além disso, Ferraz (2023) estuda a trajetória do sambista Antônio Candeia que na década de 1970, fez três projetos envolvendo samba e comunidade, que despertaram uma consciência racial nos participantes e na formação da identidade negra e cultura afro-brasileira.

Silva (2023) constatou que, na Rede Municipal de Ensino de Caruaru, os princípios da Educação Antirracista estão ausentes na formação continuada, nos PPPs, nos currículos, nos planejamentos docentes e nos cadernos de atividades dos discentes.

Complementarmente, recorreremos aos anais das últimas reuniões nacionais (2017, 2019, 2021, 2023) da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), em busca de interlocutores para a nossa pesquisa, de modo que encontramos e selecionamos 34 trabalhos, sobre os quais trataremos a seguir.

| Tabela 4 - Trabalhos de interesse na ANPEd |                                                                                          |                                                         |                   |      |
|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-------------------|------|
| Nº                                         | TÍTULO                                                                                   | AUTORES                                                 | GRUPO DE TRABALHO | ANO  |
| 1                                          | Práticas pedagógicas de professores em comunidades quilombolas                           | Menezes, Dalva de Araujo;<br>Martins, Pura Lúcia Oliver | GT04 - Didática   | 2017 |
| 2                                          | Didática e políticas educacionais                                                        | Marin, Alda Junqueira                                   | GT04 - Didática   | 2017 |
| 3                                          | A pesquisa na formação inicial de professores: uma perspectiva didática inédita e viável | Pontes, Rosana Aparecida Ferreira                       | GT04 - Didática   | 2017 |

|    |                                                                                                                                                  |                                                                                                   |                                           |      |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|------|
| 4  | A relação universidade-escola nos cursos de licenciatura – demandas para a formação docente                                                      | Romanowski, Joana Paulin; Martins, Pura Lúcia Oliver; Vosgerau, Dilmeire Sant'Anna Ramos          | GT08 - Formação de Professores            | 2017 |
| 5  | Plano de Formação de Professores (PARFOR): o instituído e o instituinte                                                                          | Brzezinski, Iria                                                                                  | GT08 - Formação de Professores            | 2017 |
| 6  | O processo educativo do movimento social encrespa geral para afirmação da identidade negra                                                       | Reis, Maria da Conceição dos; Alves, Ellis Cristine Oliveira; Silva, Auxiliadora Maria Martins da | GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais | 2017 |
| 7  | Educação das Relações Étnico-Raciais e políticas de formação continuada de professores/as da educação infantil: experiências de Florianópolis/SC | Carvalho, Thaís Regina de                                                                         | GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais | 2017 |
| 8  | O fazer-se docente e o processo de formação continuada                                                                                           | Almeida, Adriana de                                                                               | GT04 - Didática                           | 2019 |
| 9  | Os sentidos políticos atribuídos à função social da escola pelos professores iniciantes na carreira                                              | Rocha, Deise Ramos da                                                                             | GT08 - Formação de Professores            | 2019 |
| 10 | As demandas de conhecimentos para a formação de professores no curso de pedagogia                                                                | Mendes, Katia Valeria Mosconi                                                                     | GT08 - Formação de Professores            | 2019 |
| 11 | Comunidade de prática, autoformação docente e justiça social na escola pública: um estudo de caso                                                | Oliveira, Marcia Lisbôa Costa de; Eletério, Lucia Helena Abreu                                    | GT08 - Formação de Professores            | 2019 |
| 12 | Políticas de ação afirmativa na educação básica: algumas reflexões                                                                               | Almeida, Mônica Andréa Oliveira                                                                   | GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais | 2019 |
| 13 | Entre a aceitação e a fuga: a juventude negra em trânsito nos currículos escolares                                                               | Brito, Eliana Póvoas Pereira Estrela                                                              | GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais | 2019 |
| 14 | O que revelam os perfis dos docentes das escolas estaduais quilombolas do Estado de Mato Grosso?                                                 | Castilho, Suely Dulce de                                                                          | GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais | 2019 |
| 15 | Diversidades nas políticas educacionais: Narrativas de                                                                                           | Caetano, Carlos Alberto                                                                           | GT21 - Educação e                         | 2019 |

|    |                                                                                                                                                           |                                                                              |                                           |      |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|------|
|    | profissionais-docentes quilombolas                                                                                                                        |                                                                              | Relações Étnico-Raciais                   |      |
| 16 | Mulher negra, representação e pedagogias outras: diferentes formas de ver e fazer Educação Antirracista                                                   | Oliveira, Luciana Ribeiro de;<br>Gomes, Ana Cristina da Costa                | GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais | 2019 |
| 17 | As literaturas africanas e afro-brasileiras? O desafio da aplicabilidade da Lei 10639/2003 de levar o leitor a uma viagem com os personagens deuses afros | Marques, Maria Cristina                                                      | GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais | 2019 |
| 18 | Trajetórias profissionais docentes e a busca por marcos provocadores de mudanças                                                                          | Lima, Simone Henriques Gonçalves;<br>Mesquita, Silvana Soares de Araujo      | GT04 - Didática                           | 2021 |
| 19 | Modelo de professor performativo: a BNCC de formação continuada                                                                                           | Vieira, Marili Moreira da Silva;<br>Galian, Claudia Valentina Assumpção      | GT04 - Didática                           | 2021 |
| 20 | Re-união de professores: o compartilhamento narrativo de práticas pedagógicas como ação coletiva de formação continuada                                   | Reis, Claudia de Jesus Tietsche;<br>Girardello, Gilka Elvira Ponzi           | GT08 - Formação de Professores            | 2021 |
| 21 | A formação docente antirracista e anti-sexista                                                                                                            | Oliveira, Keila de;<br>Rauen, Margarida Gandara                              | GT08 - Formação de Professores            | 2021 |
| 22 | Páginas em branco não contam histórias negras: o lugar das narrativas afrodiaspóricas nos cotidianos escolares                                            | Abreu, Alessandra;<br>Moreira, Phellipe Patrizi;<br>Tavares, Pâmela Cristina | GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais | 2021 |
| 23 | Identidade negra e projeto pedagógico em uma escola                                                                                                       | Azevedo, Ana D'Arc Martins de                                                | GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais | 2021 |
| 24 | A Lei 10.639/03 e a formação de professores/as para Educação Básica: outras vozes na filosofia da educação                                                | Reis, Diego dos Santos                                                       | GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais | 2021 |
| 25 | Finalidades educativas escolares: para que serve a escola? Uma reflexão para a formação de professores                                                    | Vieira, Marili Moreira da Silva;<br>Placco, Vera Maria Nigro de Souza        | GT04 - Didática                           | 2023 |

|    |                                                                                                                                       |                                                                                            |                                                    |      |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|------|
| 26 | Ser professor iniciante na educação básica: entre aprendizagens e desafios                                                            | Leal, Lyanna<br>Lourdes Lima;<br>Gurgel, Iure Coutre;<br>Sousa, Antonio<br>Carlos de       | GT08 -<br>Formação de<br>Professores               | 2023 |
| 27 | O trabalho docente e o nó dialético gênero, raça e classe                                                                             | Sousa, Fernando<br>Santos                                                                  | GT08 -<br>Formação de<br>Professores               | 2023 |
| 28 | GT 21 da ANPED e ABPN: um olhar para os 20 anos da lei 10.639/03                                                                      | Costa, Clarissa<br>Thaís Lima da;<br>Carvalho, Érika<br>Loureiro de                        | GT21 -<br>Educação e<br>Relações<br>Étnico-Raciais | 2023 |
| 29 | 20 anos da Lei nº 10.639: desafios, possibilidades e avanços na construção de uma Educação Antirracista                               | Silva, Natalino<br>Neves da                                                                | GT21 -<br>Educação e<br>Relações<br>Étnico-Raciais | 2023 |
| 30 | Currículo, prática da EREER e ensino de história em uma escola no sul do Estado do Espírito Santo                                     | Bernardes, João<br>Paulo Ribeiro                                                           | GT21 -<br>Educação e<br>Relações<br>Étnico-Raciais | 2023 |
| 31 | Práticas pedagógicas na educação infantil: experiências docentes no município de Maracanã (PA) na perspectiva decolonial              | Almeida, Débora<br>Renata Muniz                                                            | GT21 -<br>Educação e<br>Relações<br>Étnico-Raciais | 2023 |
| 32 | Um olhar decolonial nos saberes e práticas educativas de professoras negras ribeirinhas na amazônia paraense                          | Costa, Daniele da<br>Silva; Abreu, Waldir<br>Ferreira de                                   | GT21 -<br>Educação e<br>Relações<br>Étnico-Raciais | 2023 |
| 33 | Núcleos de estudos das Relações Étnico-Raciais: encruzilhadas para uma Educação Antirracista nas escolas da RME-BH                    | Nogueira, Paulo<br>Henrique de<br>Queiroz; Silva,<br>Nesir Freitas da                      | GT21 -<br>Educação e<br>Relações<br>Étnico-Raciais | 2023 |
| 34 | Educação das Relações Étnico-Raciais na educação infantil: análises das práticas pedagógicas na rede municipal de educação de Goiânia | Carvalho, Thais<br>Regina de; Bastos,<br>Rachel Benta<br>Messias; Vieira,<br>Cecilia Maria | GT21 -<br>Educação e<br>Relações<br>Étnico-Raciais | 2023 |

Fonte: Elaboração dos autores (2024)

Ser um profissional da educação implica em constante aprimoramento das práticas e fazeres educativos, por isso as formações de professores contribuem muito para esse aperfeiçoamento. Em relação à Educação Antirracista as formações são imprescindíveis.

O estudo de Menezes e Martins (2017) tem foco em práticas pedagógicas de professores que atuam em uma comunidade quilombola e quais relações essas práticas têm com Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Pontes (2017), em seu trabalho, destaca pontos contidos em sua tese de doutorado em andamento, mostrando o ensino como pesquisa em uma perspectiva freiriana voltada para formação de professores. Nessa perspectiva, a pesquisa de Romanowski, Martins e Vosgerau (2017) faz um panorama da relação da universidade e escola no que tange à formação do profissional docente. Já o artigo de Brzezinski (2017), mostra os resultados sobre o tema *Políticas Emergenciais de Formação de Professores para a Educação Básica*, nos cursos de modalidade presencial tanto de primeira quanto de segunda licenciatura. O trabalho de Carvalho (2019) refere-se à forma como é ofertada pela rede municipal de Florianópolis a formação continuada de professores e suas políticas, com o foco nos cursos e nas palestras ministradas. Leal, Gurgel e Sousa (2023) buscaram compreender como são os primeiros anos na escola de um professor e sua prática do ponto de vista subjetivo. O professor iniciante é colocado a frente de desafios, mas esses momentos desafiadores exercem um papel de contribuição para a construção do seu saber docente. A partir de Sousa (2023), também é possível concluir que o trabalho docente em sua função social, precisa tecer o nó entre gênero, raça e classe, pois somos seres sociais assim como os estudantes e toda comunidade escolar, para de fato alcançar toda a potencialidade dentro da escola.

O artigo de Almeida (2019) analisa o contexto de formação de professores que atuam na educação profissional do Paraná, no Programa de Integração da Educação Profissional e Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). No trabalho de Mendes (2019), é abordada a relação entre a formação do professor no curso de Pedagogia e o ambiente da escola básica. A autora entendeu que há um esgotamento na forma e no modelo das demandas docentes no seu ensino e aprendizado. Agir no sentido da construção é diretamente ligado à formação da identidade profissional do professor, pois esses terão como meta ensinar conteúdos diversos, o que nos mostra o quanto é complexo o ato de ensinar. No trabalho de Oliveira e Eleutério (2019), temos um estudo de caso sobre a autoformação docente em um coletivo interinstitucional de professores da educação básica e do ensino superior, com resultados significativos no que tange às tensões étnico-raciais e socioculturais na escola.

A formação continuada de professores poderá ser um caminho possível para sanar algumas lacunas deixadas no processo de graduação dos professores. Nesse sentido, de acordo com Vieira e Galian (2021), baseado na BNC-FC (Base Nacional Comum de Formação Continuada), há um perfil do profissional que é preferencialmente esperado, que instrumentaliza o conhecimento, com um perfil técnico. Isso também é ressaltado por Reis e Girardello (2021), que acompanharam a jornada do tempo de estudo de quatro professores e puderam perceber, para além da institucionalização, como é importante a escuta ativa desses profissionais, o espaço para que possam ter um diálogo aberto e mostrar a sua perspectiva acerca dos assuntos dentro das reuniões pedagógicas, como parte do processo de formação continuada. Reis (2021) afirma, ainda, que a Lei 10.639/2003 é um desafio na formação docente, uma vez que o Brasil, do ponto de vista educacional, carrega um viés eurocêntrico, ainda extremamente ligado ao *status quo*, e apresenta uma grande dificuldade de reeducação numa perspectiva afrocentrada.

A formação dos professores é constante; não saem prontos da graduação. De acordo com Marin (2017), houve impactos significativos na escola na década 1960 por parte das políticas educacionais modificações em currículo e prática sob o olhar da didática. Logo, Lima e Mesquita (2021) buscam marcos provocadores de mudanças nas trajetórias docentes, concluindo que a profissionalidade é um processo construtivo que se modifica a depender das escolhas e ações de cada profissional docente. Da mesma forma, Oliveira e Rauen (2021) se dedicaram ao estudo dos marcos legais referentes à Educação Antirracista e antissexista e perceberam uma minimização no que tange à diversidade e ao respeito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica de 2019. Por sua vez, Vieira e Placco (2023) tentaram entender as finalidades educativas escolares, presentes na trajetória dos professores, constituídas por seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação, dentro dos pontos emocionais, biológicos, físicos, cognitivos e de sua relação com seus pares.

As identidades negras são formadas ao longo do tempo. No Brasil, as pessoas negras acabam formando a sua identidade dentro de um contexto eurocêntrico. Nessa perspectiva, a construção da identidade negra é atrasada, causando danos psicológicos na população negra. Sendo professora, isso não é diferente. Ter que seguir um padrão construído a partir do imaginário branco, que em nada tem as raízes negras, não contribui para que esse sujeito possa se perceber dentro da estrutura

social. Por isso é tão importante as crianças terem contato com a cultura negra, para que possam fortalecer suas identidades.

Carvalho, Bastos e Vieira (2023) trataram da educação das Relações Étnico-Raciais com crianças de zero a três anos. No nosso entendimento, esse período é muito importante, pois interfere em toda a trajetória e na formação da identidade negra das crianças. O artigo de Reis, Alves e Silva (2017) busca compreender o processo educativo que ocorre dentro do movimento social Encrespa Geral, o qual tem por objetivo a afirmação da identidade negra. Por isso, Brito (2019) se preocupa com os mecanismos de controle no processo de escolarização e questiona identidades fixas normalizadas institucionalmente, na perspectiva e nos seus efeitos sobre os corpos negros. Além disso, a pesquisa de Rocha (2019) procura identificar aspectos do professor iniciante de carreira, no sentido político, humano, reflexivo e a escola como um lugar de adaptação social. Por sua vez, Castilho (2019) traça um perfil dos docentes das escolas quilombolas de Mato Grosso e aponta como pontos positivos a melhoria na estrutura das escolas e no nível de formação dos docentes. No entanto, aponta como desafios a questão dos recursos pedagógicos, a questão financeira e a formação específica dos docentes.

Com as questões raciais tomando espaço das discussões dentro da escola e na sociedade, precisamos como pesquisadores abordar os diversos temas. Assim como fez Caetano (2019), ao propor uma reflexão a respeito da narrativa e da visão protagonista de professores da educação quilombola. Almeida (2019) se debruçou na questão das ações afirmativas em uma escola estadual de excelência, ligada a uma universidade pública estadual. A autora destaca a necessidade de acompanhamento do processo da vida escolar dos estudantes ingressantes via ações afirmativas. Quanto às diversas narrativas sendo contadas que nos fazem pensar como se dá o processo de formação e o percurso escolar de mulheres negras, Oliveira e Gomes (2019) observam como o material didático pode reforçar o lugar de subalternização e sofrimento no imaginário coletivo, referindo-se a essas mulheres e à necessidade de uma pedagogia decolonial, juntamente com a percepção da contribuição do movimento negro, para reforçar a identidade positiva dessas mulheres.

Alguns pesquisadores se dedicaram à temática da decolonialidade. Almeida (2023) faz uma análise da influência da decolonização dos saberes nas práticas pedagógicas das professoras no Estado do Pará. Entendemos que o processo de decolonização deve ser iniciado desde a educação infantil, para a formação dos

estudantes em uma perspectiva antirracista. Costa e Abreu (2023) discutem a decolonialidade a partir dos saberes e práticas de professoras negras e ribeirinhas.

A religião de matriz africana foi um espaço de formação para a população negra brasileira que, por conta do processo de escravização, teve um acesso tardio e precário à escolarização. Hoje, podemos aliar conhecimentos ancestrais com uma Educação Antirracista. Portanto, Marques (2019) problematiza as dificuldades enfrentadas pelos docentes ao introduzir a literatura da mitologia africana, por exemplo, com o livro “Lendas de Exu”, pois há muita resistência em aceitar a religião de matriz africana, apesar de a Lei 10.639/2003 especificar o valor da contribuição dos povos da Diáspora.

Nesse sentido, a Educação Antirracista fortalece as relações entre negros, sua história, sua cultura e sua ancestralidade e promove seu reconhecimento enquanto sujeitos históricos. E nós, enquanto professores, temos um papel importante nesse processo, visto que apresentar representações positivas e reais da história e da cultura africana e afro-brasileira, na perspectiva antirracista, fortalece o sentimento de pertença à riqueza histórico-cultural da negritude.

Conforme Nogueira e Silva (2023), há um amadurecimento nas discussões e na pauta antirracista na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, na medida em que avança o processo de construção de uma Educação Antirracista.

Para uma efetiva Educação Antirracista, Abreu, Moreira e Tavares (2021) constata, por meio das falas dos estudantes entrevistados, a importância de uma literatura sem estereótipos com relação à população negra e sua contribuição para a formação do povo brasileiro. É preciso que os livros tragam figuras e escritas mais positivas sobre o legado afrodiaspórico. Além disso, Azevedo (2021) destacou como o PPP (Projeto Político-Pedagógico) de uma escola paraense pode ser um instrumento facilitador para uma efetiva Educação Antirracista.

Destacamos também os trabalhos que refletem sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003. Costa e Carvalho (2023) pensam a importância e as contribuições do GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais da ANPEd, após 20 anos da Lei 10.639/2003. O meio acadêmico é um espaço de disputa, mas a visibilidade do GT 21 é de grande relevância para o avanço da luta antirracista. Silva (2023) produziu um minicurso sobre os 20 anos da implementação da Lei 10.639/2003, em que reflete sobre as possíveis mudanças e quais são os caminhos ainda a percorrer. Bernardes (2023) percebe que hoje, depois de vinte anos de promulgação da lei 10.639, alguns

professores de história têm dificuldades em adequar seu conteúdo à Lei. Por meio da formação continuada, pode ser possível um grande avanço, para que essa adequação efetivamente aconteça.

Como a estrutura brasileira carrega em si uma herança escravocrata, temos muito em que avançar.

## 2 METODOLOGIA

O nosso tema de pesquisa buscou saber se e como acontecem práticas de Educação Antirracista na educação básica nos anos iniciais, a partir dos relatos de experiência de professoras iniciantes. Dessa forma, nossas participantes de pesquisa foram quatro professoras atuantes na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte com menos de dez anos de docência. Tal recorte tem justificativa, pois estamos usando como marco a Lei 10.639 de 2003, que traz uma mudança para as questões étnico-raciais no âmbito educacional.

No primeiro momento, tivemos um processo longo de procura das participantes, as quais gostaríamos que fossem professoras negras, concursadas na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e iniciantes na carreira. Depois de contactarmos diversas fontes com esse recorte sem encontrar, mudamos um pouco o recorte, buscando professoras de etnias diversas. Então, foi possível encontrarmos as três primeiras participantes, que eram mulheres brancas concursadas há pouco tempo na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Quase no final das entrevistas, uma última participante entrou em contato: uma mulher parda com todos os requisitos e recorte esperado por nós na pesquisa.

Diante das dificuldades para encontrar professoras negras, pudemos perceber um atravessamento em dimensões como as questões das oportunidades não serem as mesmas, e de haver menos mulheres negras efetivas na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e graduadas pela UFMG.

A escolha primária para que nossas pesquisadas fossem professoras negras vem do fato que nos parece ser esse tema mais sensível para essas mulheres. No entanto, foi necessário consultar um trabalho feito por Miranda (2018), o qual comprova essa hipótese. Mesmo assim os relatos feitos foram de grande relevância para o tema da nossa pesquisa. Foram perguntas usando o critério para que, de certa maneira, elas pudessem ser respondidas.

O objetivo dessa pesquisa foi investigar e compreender, a partir dos relatos de experiência, se existem e como são realizadas as práticas de Educação Antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental, realizadas por professoras iniciantes, egressas do curso de Pedagogia após a criação da Lei 10.639/2003.

Mais especificamente, buscamos mapear as práticas de Educação Antirracista de egressas do curso de Pedagogia nos anos iniciais do ensino fundamental;

identificar se a formação inicial no curso de Pedagogia favoreceu e contribuiu com conhecimentos e/ou ferramentas na atuação dessas egressas, para a realização de práticas pedagógicas antirracistas; caracterizar os saberes e os conhecimentos sobre Relações Étnico-Raciais utilizados por professoras dos anos iniciais; e identificar possíveis lacunas na formação das professoras a partir de sua prática nos anos iniciais com foco na Educação Antirracista.

A presente pesquisa teve como proposta de metodologia a qualitativa, já que esse tipo de pesquisa preza por uma coleta de dados que serve bem ao propósito das pesquisas na área educacional, pois pretendíamos entender como as práticas cotidianas de Educação Antirracista acontecem em sala dos anos iniciais do ensino fundamental, praticadas por docentes em início de carreira (LÜDKE e ANDRÉ, 2013).

Como tínhamos o interesse de saber qual tipo de formação inicial as egressas do curso de pedagogia têm em relação a uma Educação Antirracista, adotamos a pesquisa qualitativa, que foi realizada com professoras da educação básica, em começo de carreira, por meio de entrevistas semiestruturadas.

Para investigação sobre a Educação Antirracista, seria necessário compreender o que alguns autores trazem sobre esse tema, bem como o cotidiano das escolas.

Como se trata de um tema que lida com as Relações Étnico-Raciais, este estudo pode ser deferido como uma pesquisa qualitativa uma vez que, nesse tipo de pesquisa, não há preocupação com dados numéricos, e sim um aprofundamento e uma compreensão do fenômeno social. Além disso, essa metodologia é adequada para temáticas que abordam elementos da subjetividade e especificidades de um grupo social e/ou étnico-racial. Por ser ainda um tema que enfrenta resistências diversas, consideramos um desafio e uma oportunidade de aprofundamento em diferentes aspectos e realidades do trabalho com uma educação das Relações Étnico-Raciais em uma perspectiva antirracista.

Contamos, ainda, com a abordagem metodológica que é a Análise de Conteúdo, que consiste em analisar as correspondências, discrepâncias e convergências nos dados obtidos pelos diferentes instrumentos de coleta (ROSA; OLIVEIRA; OREY, 2015). Buscamos analisar as mensagens e as falas individualmente, pois a pesquisa estará em contato com os discursos dos docentes em início de carreira, dos anos iniciais do ensino fundamental. Para nós, essa abordagem metodológica será usada para analisar as mensagens emitidas pelas

professoras, para entender o que cada mensagem diz em suas entrelinhas (BARDIN, 2020).

## **2.1 Os sujeitos de pesquisa**

Os sujeitos de pesquisas foram professoras em início de carreira da RME/BH (Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte), com seguinte perfil: professoras/professores egressas do curso de pedagogia da UFMG. Para coleta de dados, entrevistamos quatro professoras/es, mulheres, negras e não-negras, que têm em comum a graduação em Pedagogia. Pois temos um marco temporal que é a Lei 10.639/2003 que traz em seu cerne a obrigação do ensino e valorização da cultura negra nas escolas que em 2024 completou vinte e um anos.

No primeiro momento, a intenção era fazer as entrevistas com mulheres negras, que fossem concursadas na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, e que tivessem se graduado em Pedagogia na UFMG, nos últimos cinco anos. Entendíamos que mulheres negras vivenciam na pele perversidades da estrutura racista sistêmica brasileira. E que, sendo assim, teriam mais propriedade para discorrer sobre o tema. Ademais, professoras negras se demonstram mais sensíveis ao trabalho com as Relações Étnico-Raciais (Oliveira, 2003). Por ter passado, na minha experiência pessoal, por várias situações de menos oportunidades, tanto educacionais quanto profissionais, devido à cor da minha pele, meu interesse pelo tema foi despertado pelas experiências vivenciadas ao longo da vida.

Também buscávamos professores iniciantes, porque esperávamos que os graduados mais recentes, além de terem vivenciado em sua trajetória escolar a existência da Lei 10.639/2003, também poderiam ter em sua trajetória acadêmica um contato maior com a lei. Entendíamos que, os profissionais graduados a mais tempo poderiam ter o desconhecimento da lei como justificativa para a falta de práticas antirracistas em seu dia a dia. Uma vez que, Miranda (2018) identificou em sua tese, a falta de práticas antirracistas, em uma pesquisa anterior.

A busca por iniciantes, também se justifica a partir do nosso entendimento do ciclo de vida profissional de professores, um modelo que, de acordo com Huberman (2000), examina as diferentes fases que os educadores atravessam ao longo de suas carreiras, ajuda a entender as mudanças de perspectiva, desafios e necessidades

enfrentadas pelos professores em diferentes estágios de suas vidas profissionais, desde o início entusiasmado até a aposentadoria.

No estágio inicial de sua jornada profissional, os professores acabaram de concluir sua formação acadêmica e estão entrando na sala de aula pela primeira vez como educadores. Este período é caracterizado por uma mistura de emoções, incluindo entusiasmo, nervosismo e ansiedade. Eles estão aprendendo a equilibrar as demandas e as necessidades do trabalho em sala de aula com as expectativas institucionais. É um período de intensa formação profissional, mas também de adaptação ao ambiente escolar e desenvolvimento de habilidades pedagógicas.

Huberman (2000) caracteriza essa fase em dois períodos, de “sobrevivência” e de “descoberta”. Sendo importante destacar que tanto um como outro podem ser experimentados em paralelo, sendo que é o período de descoberta que permite ao professor superar o perigo da sobrevivência. O período de sobrevivência é uma fase relacionada com o “choque de realidade”. Em seus estudos, essa etapa é caracterizada pelo tatear constante do professor na qual se manifestam a preocupação consigo mesmo e o descompasso entre os ideais e a realidade do cotidiano (CORDEIRO DA SILVA, 2018, p. 14).

É nessa fase que os novos docentes estão enfrentando uma série de desafios, enquanto tentam se estabelecer em seus papéis. Eles estão aprendendo a lidar com as responsabilidades do dia a dia, desde a gestão da sala de aula até o planejamento de suas ações e o estabelecimento de uma relação de ensino e de aprendizagem com os estudantes pelos quais são responsáveis. A transição da formação inicial para a atuação em sala de aula pode ser desafiadora e muitos podem se sentir perdidos sobre o melhor percurso a fazer.

De modo que, apesar desse descompasso entre a expectativa institucional criada durante a graduação com a realidade vivência no ambiente escolar, entediamos que o entusiasmo, e o recente contato com a teoria na universidade, fariam com que as professores iniciantes estivessem ao mesmo tempo entusiasmadas e chocadas, produzindo falas poderosas sobre suas experiências com a Educação Antirracista, nesse período tão sensível de suas carreiras.

Além disso, a busca por professoras iniciantes justificava-se sobretudo, por que seria esperado que, após mais de vinte e um anos da existência da lei 10.639/2003, essas professoras possivelmente teriam tido, em sua formação inicial, acesso aos estudos sobre a referida lei.

No nosso ponto de vista, tal empreitada não seria difícil, mas, depois de termos feito o convite em três grupos voltados para as Relações Étnico-Raciais, de grande abrangência, em uma rede social de mensagens instantâneas, não conseguimos nenhuma possível participante que se encaixasse no perfil que planejávamos atingir. Isso se deve à baixa presença da mulher negra na Educação, fato observado por Gomes (1995), que permanece sendo uma realidade atual. A baixa presença de professoras negras atuando na educação básica no Brasil é um reflexo de uma série de fatores complexos e interconectados que permeiam o sistema educacional e a sociedade como um todo. Essa realidade reflete profundas desigualdades estruturais e históricas que afetam as oportunidades de emprego e o acesso à educação para mulheres negras no país. Aqui estão algumas razões que justificam essa situação.

Em primeiro lugar, no Brasil, historicamente as mulheres negras não ocupam espaço de privilégio e nem de poder, fato refletido também na escola, na qual há poucas mulheres negras concursadas. Dentro do que foi mencionado, podemos citar diversas razões, como: o Racismo Estrutural, que coexiste com uma estrutura que impede o acesso dessas mulheres à educação, conduzindo-as para empregos de subalternidade. Inegavelmente, o Brasil tem um histórico de desigualdade social, onde a pobreza tem cor, e ela é preta pois, a maioria que se encontra em lugar socioeconômico desfavorável é negra. Portanto, existe uma visão social, na perspectiva racista, do lugar que as mulheres negras podem ocupar e do que elas são capazes de fazer e ser. Tal visão é o da desqualificação, gerando nelas certo receio em se colocar em lugar de prova. Outro motivo relevante para a dificuldade de acesso na área da educação é não se verem representadas em lugares de poder e, por fim, ao entrarem na graduação, sua permanência é dificultada, pois as mulheres negras vivenciam essa etapa formativa de maneira sofrida por terem que trabalhar para manter-se estudando e morando longe, causando uma exaustão que, por sua vez, é motivo para que elas desistam.

Foi então que, devido à dificuldade em conseguirmos respondentes, optamos em ampliar os parâmetros da busca para um perfil mais variado. Então, foram entrevistadas três mulheres brancas. Depois, obtivemos o contato de uma mulher parda, com a qual, nesse caso, houve uma troca mais sensível e favorável ao tema.

Em face aos obstáculos de encontrar professoras negras, pudemos refletir e perpassar sobre questões, como a falta de oportunidade e a desigualdade social. Será que existem menos professoras negras na rede pública? Ou será que existem poucas

professoras negras **efetivas** na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte? Por mais que gostaríamos muito de ouvir professoras como nós, já que somos mulheres negras, as pesquisas acadêmicas nascem da experiência pessoal e subjetiva, e assim como Gomes:

Sinto-me comprometida com essas mulheres, no sentido de tentar ser o mais fiel possível àquilo que vivenciaram e me narraram. Também me sinto comprometida com a produção do conhecimento, ciente de que o produto deste trabalho, para ter validade científica, deve apresentar um certo grau de objetividade e estar longe de uma narrativa sentimentalista da realidade estudada, o que não me impede de me emocionar com a mulher negra que sou e vi de perto. Há um outro compromisso e que é o mais importante: o compromisso comigo mesma, enquanto mulher negra e professora, pertencente a uma raça que vem construindo a sua história através de um longo processo de luta e organização contra o racismo e a discriminação racial. (GOMES, 1995, p. 30).

A escolha primária por entrevistadas que fossem professoras negras vem do fato de que nos parece que esse tema é mais sensível para essas mulheres. Mesmo assim, os relatos feitos foram de grande relevância para o tema da nossa pesquisa. Foram perguntas criteriosas para que a questão-problema de nossa pesquisa pudesse ser respondida.

As entrevistas foram remotas, por meio de videoconferência *on-line*, já que as professoras estavam no final do ano letivo, com pouca disponibilidade de tempo. Foram marcadas na hora e dia escolhido por elas e em um ambiente que lhes fosse favorável e confortável. As entrevistas se deram em encontro único e individual com duração média de 50 minutos. A primeira pergunta feita era “A qual grupo étnico-racial você pertence, ou com qual etnia/raça você se identifica?”. Deixamos que elas se autodeclarassem e lhes explicamos o tema central da pesquisa e qual sua proposta. As perguntas foram respondidas prontamente sem nenhuma objeção e fluíram bem. Logo depois de cada entrevista, ao desligar a gravação, tivemos um momento de conversa informal, sobre o tema, trocamos dicas do fazer pedagógico levando em conta uma Educação Antirracista. Assim, pudemos perceber a necessidade de mais momentos como esse na escola. Acreditamos que as pesquisas têm um papel social e que são sim mecanismos de encontros para fomentar agentes da mudança.

Pesquisamos, a partir dos relatos de experiência, a vivência de quatro professoras formadas recentemente pela UFMG e que estão atuando nos anos iniciais, na cidade Belo Horizonte. Foram escolhidas professoras que se graduaram pós-Lei 10.636/2003; afinal, seria esperado que a lei desse respaldo para que essas

profissionais pudessem efetivar uma Educação Antirracista em sala. As docentes entrevistadas com idades entre 26 e 33 anos, estão em seus primeiros anos de atuação na RME/BH. Elas se graduaram em Pedagogia pela UFMG, uma delas há 9 anos, outra há 2 anos, e duas delas há 3 anos.

Além disso, a busca por professoras iniciantes justificava-se sobretudo, por que seria esperado que, após mais de vinte e um anos da existência da lei 10.639/2003, essas professoras possivelmente teriam tido, em sua formação inicial, acesso aos estudos sobre a referida lei.

Para o fornecimento de informações mais detalhadas, segue abaixo, quadro com o perfil das entrevistadas:

| Tabela 5 - Perfil das Entrevistadas |         |          |                              |                |                         |                         |
|-------------------------------------|---------|----------|------------------------------|----------------|-------------------------|-------------------------|
| Entrevistada                        | Idade   | Gênero   | Cor/Raça (autoidentificação) | Graduação UFMG | Tempo desde a graduação | Tempo de atuação na PBH |
| L1                                  | 27 anos | Feminino | Branca                       | Pedagogia      | 3 anos                  | 1 ano                   |
| L2                                  | 26 anos | Feminino | Branca                       | Pedagogia      | 3 anos                  | 1 ano                   |
| L3                                  | 33 anos | Feminino | Branca                       | Pedagogia      | 9 anos                  | 1 ano                   |
| L4                                  | 28 anos | Feminino | Parda                        | Pedagogia      | 2 anos                  | 11 meses                |

Fonte: Elaboração dos autores (2024)

### **3 REFERENCIAL TEÓRICO**

A presente pesquisa foi respaldada em tentar entender o conceito das práticas de Educação Antirracista. Nesse sentido, utilizamos como referência Nilma Lino Gomes e Luiz Fernandes Oliveira. Já em relação ao conceito de Relações Étnico-Raciais em sala de aula, temos a contribuição de Vera Candau, Tomaz Tadeu da Silva e Jean-Claude Forquin. Ademais, para tentar entender quais mudanças podem ocorrer com essas professoras em sua trajetória de Educação Antirracista, contamos com bell hooks. Além desses autores, temos marcos legais, como as Diretrizes Nacionais para uma Educação das Relações Étnico-Raciais, pois nosso estudo tem como base a Lei 10.639/2003 e suas implicações dentro da escola.

#### **3.1 Uma educação das Relações Étnico-Raciais**

Para tentar compreender como essa prática acontece, qual sua relevância na escola e como essas professoras em início de carreira efetivam uma Educação Antirracista, no período pós-Lei 10.639/2003, podemos dizer, de acordo com o exposto, que é possível que essas profissionais encontrem dificuldades nas práticas de educação para as Relações Étnico-Raciais? No que tange a sua formação, qual respaldo existe para a efetivação de tais práticas? Para tal entendimento temos a contribuição de alguns autores que fazem essa discussão no campo da educação e seus marcos legais.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para uma Educação das Relações Étnico-Raciais, para que haja êxito em políticas públicas, visando a uma valorização da história das identidades negras brasileiras, são necessárias algumas condições e atitudes específicas. Todo o corpo estudantil precisa se sentir valorizado junto com os docentes para que, de fato, essa educação para as Relações Étnico-Raciais aconteça. Outro fator relevante é buscar apoio em movimentos sociais, muito porque as relações raciais não estão apenas na escola, mas em todos os lugares da sociedade.

Convém perceber que raça é uma construção social que ficou limitada às relações entre negros e brancos, sobretudo no Brasil, como sendo uma relação forjada em uma harmonia. Acredita-se que a raça serve para padronizar cor, cabelo e características físicas de uma pessoa, além de ser uma determinante da posição social de uma pessoa, dependendo de sua raça.

No entanto, no Brasil o termo raça é utilizado de uma forma ressignificada, trazendo um sentido político de luta e valorização das heranças culturais dos povos africanos. O termo étnico da expressão étnico-racial mostra como essa relação é tensa e que os modos de vida das pessoas negras são diferentes dos modos dos povos indígenas e europeus que formam o Brasil.

A presente pesquisa demonstra que não será uma tarefa fácil reeducar os professores na perspectiva antirracista, pois, como está escrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), para reeducar as Relações Étnico-Raciais no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e os medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem como preço a marginalização e a desigualdade impostas a outros.

Mesmo com alguns desafios, essa agenda é urgente, pois a escola é o lugar onde as relações se dão com grande intensidade, e é notório saber que ela pode ser um dos agentes dessas mudanças.

Gomes (2019) diz que as políticas educacionais estão em conjunto com as políticas sociais e são respaldadas por diversos fatores, como práticas, planos e projetos educacionais. As políticas sociais, no entanto, que deveriam ser de responsabilidade do Estado, advêm de lutas populares, organizações políticas e internacionais juntamente com movimentos sociais e outros coletivos sociais. Contudo, ambas as políticas estão envoltas em interesses, disputas, contradições e poder, ainda mais quando falamos de um país como o Brasil, de desigualdades aparentes.

No imaginário social brasileiro, pessoas brancas são associadas à positividade, mas as pessoas negras carregam estigmas e estereótipos com marcadores negativos. De acordo com Munanga (2004), romper esses estereótipos reprodutores de violências é fundamental e, para isso, é preciso valorizar o termo étnico, ou seja, o reconhecimento das culturas de matriz africana e das experiências negras propriamente brasileiras, bem como seus valores, suas estéticas e reivindicações de descendência.

A Educação Antirracista seria um dos caminhos possíveis, pois torna as práticas educacionais igualitárias quando evidencia a cultura negra e seu legado dentro da sala de aula.

Falando um pouco sobre Educação no âmbito das Relações Étnico-Raciais, trago a autora Gomes (2012), que, em seu artigo intitulado *Relações Étnico-Raciais*

*Educação e Descolonização dos Currículos*, relata que quanto maior o acesso à educação mais diversificado é esse público, e traz consigo demandas e exigências com relação ao modo de vida, às características corpóreas, tradições e histórias boas e ruins. Há ainda questionamentos destes currículos até então colonizados. Espera-se da escola um olhar de emancipação.

Mais adiante, Gomes destaca o papel da Lei 10.639/2003 dentro da educação. Segundo a autora,

a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, enquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (GOMES, 2012, p. 105).

Assim podemos pensar na Lei 10.639/2003 não apenas como um acréscimo de conteúdo, mas sim como uma oportunidade de mudança de paradigmas na educação, e quem sabe uma maneira de dialogar sobre as questões étnico-raciais na escola, na perspectiva da Educação Antirracista.

### **3.2 Saberes pedagógicos: relativismo *versus* universalismo**

Ao adentrar a escola, sempre os docentes questionam quais saberes são relevantes para serem abordados em sala de aula. Nesse sentido, há um apontamento feito por Forquin (2000) sobre universalismo e relativismo, conceitos colocados pelo autor como sendo opostos. Então, ele discorre acerca da temática:

[...] A controvérsia relativismo versus universalismo constitui hoje uma oposição profundamente estabelecida no discurso da educação e da cultura. Poderíamos até discutir no plano semântico para saber se realmente se trata de dois opostos. Rigorosamente, o universal opõe-se ao particular mais que o relativismo, sendo o absoluto o contrário do relativo (FORQUIN, 2000, p.48).

Portanto, Forquin destaca veemente a descrição dos conceitos trazidos por ele em outra passagem:

[...] Isso significa fazer do universalismo e do relativismo não dois princípios de interpretação ou dois conceitos de educação e de cultura antagônicos,

mas sim dois pilares complementares, duas pedras fundamentais do ofício curricular (FORQUIN, 2000, p.49).

Da mesma maneira, pode-se interpretar, no que tange ao currículo, a oposição universalismo *versus* relativismo de modo mais radical. Consideramos, com efeito, a diferença que existe entre o discurso e o objeto do discurso.

Portanto, o autor traz a preocupação recorrente sobre quais saberes são mais válidos e quais têm uma credibilidade da escola e o quanto o currículo precisa estar respaldado na perspectiva universal e científica.

Entretanto, trazemos a seguir a visão crítica defendida por dois outros autores: Silva (2000) e Candau (2000), os quais apontam e analisam algumas falas de Forquin. Primeiramente, observa-se que:

o Professor Forquin parece aceitar, sem problema, a premissa dos dois relatórios franceses sobre a educação (1985, 1988), da separação entre pensamento científico (significado ciências exatas, suponho) e ciências humanas, o que supõe por sua vez, uma separação nítida entre natureza e cultura, entre objeto e sujeito (SILVA, 2000, p.71).

Portanto, Silva (2000) deixa nítido que essa separação não é aceita dentro de movimentos sociais, como o feminismo e outros movimentos, sendo impossível dissociar qualquer reflexão universalista das atividades de cunho social.

Ele diz, ainda, que esse tipo de pensamento divide o currículo em duas frentes: uma que traz a visão científica em sua forma mais pura e clássica e outra que traz o currículo em uma modalidade cultural, sendo as diferenças tratadas apenas no currículo cultural.

Candau (2000) traz o debate para a esfera do multiculturalismo e educação e suas relações, além de questões, como o que é natural, relevante e deve ser ensinado na escola. Nessa perspectiva, ela diz que a discussão do professor Forquin é relevante, mas há um ponto digno de nota: o professor não utiliza autores da pedagogia crítica para esse debate. De acordo com o texto, são apontadas questões que explicam o ponto de vista sobre universalismo dentro da escola. Existe uma vocação advinda da modernidade em universalista, a qual se reflete na escola, nos saberes e no funcionamento das instituições. Há um padrão escolar que se preocupa com a questão de para quem estão sendo ensinados determinados conteúdos, chamados saberes públicos. Os saberes públicos são aqueles organizados, sintetizados, que não levam em conta saberes intuitivos ou que não sejam saberes

empíricos. E de acordo com o texto, existe um elemento central no ponto de vista universalista, um padrão escolar que é institucionalizado (CANDAU, 2000, 79-83).

Candau (2000) apresenta outras observações sobre o multiculturalismo:

É interessante a distinção que é feita entre o sentido descritivo e prescritivo do multiculturalismo, assim como das duas maneiras de promover a opção multicultural na educação: a radical, separatista e defensiva, que defende formas diferenciadas de escolarização para os grupos culturais diferenciados, e a que defende a interação e o encontro no interior da mesma escola de pessoas de diferentes identidades culturais. Também consideramos de especial relevância a explicitação da característica fundamental de um ensino que se pretende multicultural, que, segundo Forquin, só se torna tal a partir do momento em que pressupõe certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, éticas ou políticas (CANDAU, 2000, p. 81).

Atingir um ensino multicultural não é uma tarefa fácil. Segundo Candau (2000) e Forquin (2000), para que isso ocorra, são necessários um esforço e uma escolha, para as duas opções de multiculturalismo serem colocadas em prática.

Portanto, nota-se a preferência nítida de Forquin (2000) pela escola universalista quando aponta ser uma vocação, mesmo tendo a consciência de que nem o multiculturalismo nem o universalismo podem ignorar a diversidade existente na escola. Ele aponta que, para se ter uma educação cívica integral, é preciso deixar o relativismo de lado.

### **3.3 Uma didática antirracista**

Em alguns meios acadêmicos, existe a reflexão de que não devemos ter posição política junto com as práticas educativas. Demonstrando uma forma neutra do fazer pedagógico, por se tratar de meio científico, não poderia conter juízos de valor. Há quem diga que, sendo uma ciência, não se pode deixar que os desejos e o viés contaminem a investigação. Assim sendo, um professor militante, segundo alguns posicionamentos acadêmicos, vai ao contrário do que seriam os métodos científico e teórico de fato.

Segundo Oliveira (2018), em sua experiência com didática política na educação, principalmente no combate às práticas racistas no ambiente escolar, seria impossível materializar uma Educação Antirracista sem que o docente não seja militante. Além disso, com os moldes de hoje, é preciso pensar na formação docente na perspectiva antirracista.

Como marco legal, temos a Lei 10.639/2003, que obriga a disseminação da história da África e do povo negro do Brasil nas escolas e posteriormente, em 2008, sendo acrescentada a contribuição dos povos indígenas. Nesse contexto, podemos perceber uma mudança de postura na legislação educacional brasileira. Para começar, as instituições de ensino superior precisam se preparar para levar em conta a história africana na formação docente.

A diversidade nos grupos sociais é cada vez maior, cada vez mais as pessoas excluídas dos debates vêm reivindicando seu espaço de fala e participação no cenário social. Assim, segundo Candau:

As diferenças culturais - étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão. As questões colocadas são múltiplas, visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. (Candau, 2011, p. 241)

No panorama atual, a escolar, apesar da existência dessas diferenças, insiste em manter práticas pouco abrangentes preferindo o homogêneo, perdendo toda a contribuição e o respeito pelas diferenças. Muitas vezes, os estudantes não se sentem contemplados dentro do ambiente escolar. Mas, existem programas que atuam para minimizar os impactos das tendências homogeneizadoras. Por um lado, com o avanço dos tempos modernos, se consegue entender as diferenças, e até mesmo absorvê-las. Mas, novamente se criam categorias de exclusão. Nos parece que é importante que toda mudança e reflexão acerca da igualdade aconteçam no âmbito da escola, ao invés de serem vistos como processos externos ou até mesmo alheio a ela.

Quando não compreendemos que tais diferenças estão no cotidiano escolar, as crianças de alguma forma sinalizam sua insatisfação quando sua cultura e costumes não são incluídos, isso se reflete na evasão escolar, no desânimo em fazer as atividades e na indisciplina. A escola passa a ser um ambiente desfavorável, já que esses estudantes não se vêm representados e sofrem situações de racismo, em alguns casos constantemente. Assim, não basta perceber as diferenças, é preciso que as práticas pedagógicas de fato abarquem a maioria dos alunos.

Há tempos, os trabalhos acadêmicos se preocupam com as questões da diversidade cultural presentes na escola. Na década de 1960, a chamada “nova sociologia da educação”, de origem inglesa, começou uma importante discussão

dentro da escola, pensando sobre o ponto da desigualdade econômica e suas implicações no aprendizado das crianças.

Esta perspectiva permitiu ampliar o olhar sobre o cotidiano escolar, particularmente no que diz respeito às dimensões sociais e econômicas que incidem nos processos pedagógicos e na própria concepção do sujeito da aprendizagem, a partir de uma perspectiva crítica de análise dos processos educacionais, privilegiando-se a categoria de classe social. No entanto, as abordagens fundamentadas em correntes da psicologia ou da sociologia, por mais distintas que sejam e se contraponham, trabalham as diferenças no horizonte de garantir a conquista dos mesmos resultados por todos os alunos e alunas. Neste sentido, as diferenças devem ser superadas e a homogeneização é o que se pretende alcançar. (Candau, 2011, p. 244)

Sabemos que existem lutas pela igualdade a bastante tempo. Atualmente, podemos perceber no ambiente escolar, a invisibilização de saberes outros, isto é, na escola predomina o viés eurocêntrico, pois a escola atual é herdeira da escola do século passado. Como “perante a lei somos iguais”, na escola os “moldes” também deveriam ser. Esse processo aparece de várias maneiras, por exemplo, no processo de alfabetização, apenas uma forma de aquisição da linguagem é realizada, não levando em consideração a regionalidade dos estudantes.

Buscar tratar a diferença como algo existente e agregador, poderia ser um caminho possível. É importante lembrar que houve esforços de seguimentos da educação em entender as diferenças, com os estudos das teorias e tendências pedagógicas, mas quando se trata do tempo de cada aluno aprender e do modo como isso ocorria, Candau destaca que:

[...] de modo especial a partir da primeira metade do século XX, as contribuições de diversas vertentes da psicologia, assim como de movimentos como os da chamada escola nova e do ensino programado, para o tratamento desta questão. O referencial psicológico, tanto das teorias da aprendizagem quanto das contribuições da psicologia do desenvolvimento e da personalidade, exerceu, e continuam exercendo, forte impacto na formação dos educadores e educadoras. Nesta perspectiva, o termo diferença está em geral referido às características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais que particularizam e definem cada indivíduo. Diversidade de ritmos, de estilos cognitivos, de modos de aprender e traços de personalidade são considerados componentes dos processos de aprendizagem e a construção de estratégias pedagógicas que os levem em consideração são preocupações presentes entre os educadores e educadoras. O movimento da escola nova investiu com força nesta direção e princípios como o da atividade, individualização e flexibilização de espaços e tempos configuraram diferentes projetos e iniciativas que nele se inspiram. O foco estava no indivíduo e suas especificidades. Esta perspectiva ainda está muito presente no imaginário dos/as professores/as, principalmente dos que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental. (Candau, 2011, p. 244)

Nesse caso, diferença diz respeito às diferentes formas com que indivíduos diferentes aprendem. Em nossa pesquisa, tratamos da diferença e de seus impactos na escola atual, na perspectiva do estudo das Relações Étnico-Raciais.

Há diferentes formas de abordagem teórica da diversidade cultural. O conceito de cultura é complexo e polissêmico. Para Candau (2011), a cultura é um conjunto de valores, hábitos, crenças que, portanto, conseguimos constatar as diferenças quando olhamos os outros. Para nossa pesquisa, temos o entendimento de que a cultura só pode ser percebido a partir do entendimento da diferença que existe na relação do eu para com o outro. A diferença passa por um processo dinâmico de construção e desconstrução.

Na perspectiva intercultural, o foco das diferenças culturais é o multiculturalismo, onde estão inseridas três abordagens: a assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista e o multiculturalismo interativo, que podemos chamar de interculturalidade.

A assimilacionista é a abordagem que admite a existência da diferença, mas que busca uma unificação e homogeneização da cultura. Nela, todos têm acesso a escola, mas suas especificidades não são levadas em consideração.

Por sua vez, o multiculturalismo diferencialista reconhece a diferença relativa presente em todas as culturas e fornece espaço para que elas se manifestem, porém privilegia uma cultura em detrimento a outra, causando assim uma separação.

Já a terceira abordagem, a do multiculturalismo interativo é amplamente marcada pela interação entre os grupos de diversas culturas, promovendo inclusão e igualdade. Nesse sentido, pensa as relações interpessoais de forma intensa e colaborativa, para a democracia e a valorização das diferenças presentes na sociedade e na escola, pois nossas identidades sofrem influências dos outros e estão em constante mudança. Essas experiências são relevantes em um mundo marcado por preconceito e discriminação.

Todas essas abordagens estão presente em nossa sociedade envolvida em conflitos e problemas do multiculturalismo. Em suma, a escola não está preparada para lidar com a diferença. A diferença é vista como algo negativo que deve ser superado. A escola busca tornar todos iguais, de modo que a diferença não é discutida e analisada, apesar de seu potencial para ser uma vantagem pedagógica.

### 3.4 Professora iniciante

A professora em início de carreira passa por descobertas e desafios em seu trabalho como docente, desafios esse que tem a ver com o dia a dia em sala de aula, vivências diferentes das que são passadas nos estágios e na formação inicial. Os profissionais docentes convivem diariamente com insegurança quanto ao seu fazer docente. “Na literatura há várias expressões utilizadas para referir-se a fase de iniciação profissional docente. Entre elas, podemos citar “choque de transição” e “iniciação ao ensino, mas a expressão mais usada é “choque de realidade”. (Silva, 2017, p.15). Esses termos fazem relação com as vivências que as professoras iniciantes têm no começo da carreira.

A autora diz que não existe um consenso nessa trajetória quando falamos de um tempo específico. Entre os autores que investigam o ciclo profissional docente, não há um consenso sobre a duração desta primeira fase da carreira, podendo ser menor para uns ou maior para outros. (CORRÊA, 2013, p. 21). Para nós, importa saber quais materiais didáticos e estratégias essas professoras iniciantes utilizam, quando o tema são as Relações Étnico-Raciais em suas aulas.

Então, o trabalho docente é de grande importância, visto que está ligado diretamente com a relação humana e com o trabalho humano, pois o ser humano é formado a partir das relações que são estabelecidas com outros seres humanos, de maneira genuína ou intencional.

Sendo assim, a compreensão do trabalho docente no início da carreira, perpassa a formação do ser professor e a mudança no sujeito social que realiza a ação docente, o estudo do objeto de suas práticas, as técnicas para fazê-los, os diferentes projetos, as intencionalidades e as propostas pedagógicas para a efetivação do projeto educativo, as condições de realização do trabalho [...] (DA SILVA CRUZ, 2018, p. 18).

Assim, podemos pensar que a prática do trabalho na sociedade traz uma ambiguidade dependendo do momento: ora o trabalho é positivo trazendo realizações aos sujeitos, ora esse trabalho pode ter conotações negativas e não trazer satisfação. Para as professoras em início de carreira isso não é diferente. Para nossa pesquisa, partimos do pensamento de que a docência é marcada pela construção do labor e pelo labor, com trajetórias históricas e contextualizadas no fazer docente.

De acordo com Oliveira (2018), as professoras encontram muitos desafios ao perceber a cobrança por terem suas práticas educacionais respaldadas no antirracismo, em ambiente ainda muito eurocentrado e sistematizado. Quando saímos do curso de Pedagogia, temos uma formação voltada para o planejamento sistêmico e uma preocupação com seleção de conteúdo e de ensino e avaliação como uma operação já estabelecida dentro da escola. Portanto, Oliveira aponta:

Em relação ao planejamento de ensino, predominou por longos anos uma dimensão técnica, onde a prática do planejamento é formalizada, ritualística, normalmente cópia de um produto ideal acabado ou se constituída num planejamento proforma, para o simples cumprimento de normas burocráticas, este modelo na formação docente exige que o futuro profissional da educação domine primeiramente os conhecimentos científicos, as regras os princípios gerais das ciências básicas, para depois aplicá-los. Sua prática se resumiria apenas em escolher os meios e planejar cada etapa dos procedimentos a serem aplicados no ensino para a obtenção de metas, tornando-se uma atividade meramente instrumental (OLIVEIRA, 2018, p. 2).

Desse modo, a Lei 10.639/2003 trouxe outra dimensão ao saber e fazer pedagógico, exigindo do professorado o estudo das práticas e das teorias referentes ao tema relacionado com a formação na perspectiva da Educação Antirracista.

#### *3.4.1 Os desafios dos professores em início de carreira*

Nos três ou cinco primeiros anos de docência, o professor ainda é considerado iniciante. Aquele com mais de dez anos de carreira e reconhecido pela comunidade escolar pelo êxito de suas práticas docentes é considerado experiente (Huberman, 2000; Cruz et al., 2020; Garcia, 1999; Vaughan et al., 2013).

Sendo assim, em nossa pesquisa buscamos, prioritariamente, participantes com menos de cinco anos de docência. E optamos pelo recorte de entrevistar apenas professoras com menos de dez anos de profissão.

Nessa fase, há características marcantes, entre esses professores iniciantes. A partir delas, percebe-se a importância da formação da identidade desses profissionais, o quanto é necessária uma pesquisa que aprofunde no desempenho e desenvolvimento dos docentes em início de carreira, para que os alunos da Educação Básica possam ter bons professores.

De acordo com Pepe (2007, p.13), existem motivações em saber o processo pelo qual os docentes passam em início de carreira e já atuantes. Podemos pensar se esses professores têm a percepção do lugar de aprendiz que ocupam. Se não

existe essa percepção, fica impossível práticas e avanços em querer aprender novos saberes pedagógicos. Esse processo precisa da atenção de quem ministra formações para esses profissionais.

É necessário ter um esforço na construção, e para compreender melhor como esse adulto aprende, e que seja específico para o professor adulto. Afinal, conforme Pepe (2007):

[...] o que tem sido produzido sobre aprendizagem profissional docente não menciona, ou menciona apenas de passagem, a questão da aprendizagem do adulto, quando há algum enfoque nessa direção, ele se refere à formação do adulto em geral e não dele – professor – enquanto aprendiz adulto, isto é, sabemos que aprendemos para a vida toda, que somos “eternos aprendizes”, não importa a idade, mas, na profissão docente, como é que fica esse processo de aprendizagem? (PEPE, 2007, p 13).

Sabe-se que até então era superficial essa questão do ensino para professores. O texto de Pepe questiona o que motiva esses docentes em querer aprender mais, nos anos iniciais da sua profissionalização. Para além disso, existe uma dimensão não apenas cognitiva, mas social, política, econômica e o contexto do ambiente escolar nessa forma de aprendizagem. (PEPE, 2007, p. 13).

O universo que permeia os profissionais docentes em início de carreira é cheio de percalços, como medo, inseguranças e anseios. Entre os motivos estão: a quantidade de atributos a eles direcionados; a questão de serem lotados para lecionar em turmas com mais problemas em relação à aprendizagem e disciplina, geralmente àquelas que sobram, isto é, aquelas em que nenhum professor mais experiente se dispôs a atuar; e alguns colegas que não oferecem apoio nesse primeiro momento. Mesmo com todas essas particularidades, eles/elas precisam exercer seu trabalho da mesma forma, e com a mesma cobrança, que os outros professores mais antigos dentro da escola (LÜDKE, 2004, p. 1159-1180).

O texto traz um possível caminho para solucionar esse problema. A oferta de programas específicos para professores iniciantes, como uma assessoria nesse início de carreira, por exemplo. Façamos a comparação com os médicos que passam por anos de residência antes de sua atuação profissional em hospitais, sendo acompanhados de perto por profissionais mais antigos e gabaritados para supervisioná-los. Se houvesse um programa de residência pedagógica semelhante, nos mesmos moldes, forma, duração e supervisão, poderíamos minimizar as

dificuldades enfrentadas pelos docentes em início de carreira, em sua chegada nas instituições escolares da Educação Básica.

Quando essa formação é permeada pelas Relações Étnico-Raciais, isso pode gerar incômodo, pois se trata de um tema sensível, mas de relevância, haja vista a estrutura brasileira de ser uma nação com histórico de racismo sistêmico. Por esse motivo, esse trabalho escolheu como sujeitos de pesquisa professores dos anos iniciais. Apesar do conceito de Relações Étnico-Raciais ser um desafio, como colocado anteriormente, essa mudança de paradigma, na formação e prática do professor iniciante, é necessária uma vez que a Lei 10.639/2003 completou vinte e um anos de promulgação.

### *3.4.2 A trajetória da carreira docente*

A trajetória da carreira docente é subjetiva e perpassa por caminhos diferentes. As professoras vivenciam suas experiências distintamente, mas há apontamentos das professoras que são comuns, no que se refere aos seguintes pontos e fases: da entrada na carreira; da estabilização; da diversificação; da serenidade e do distanciamento afetivo; do conservadorismo e das lamentações; e a do desinvestimento. Vamos dissertar sobre eles.

Sobre a **entrada na carreira**, existem estudos apontando que a escolha da carreira acontece nos primeiros anos de ensino da pessoa, por diversos motivos pessoais. É nesse período que acontece a “sobrevivência”, que podemos entender como o choque com a realidade, que acontece na chegada da docente na sala de aula, quando, então, ela percebe a complexidade do fazer pedagógico. Temos também a “descoberta”, que é o processo positivo. Nesse começo, a docente inicia suas atividades enquanto professora responsável. Ela se sente importante por executar suas aulas. Essas experiências vêm atreladas a diversos fatores, de modo que:

verifica-se, igualmente, a existência de perfis com uma só destes componentes (a sobrevivência ou a descoberta) impondo-se como dominante, ou de perfis com outras características: a indiferença ou o quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam como um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação ou a motivação iniciais). (NÓVOA, 1992, p. 39).

Esse começo, como apontado acima, pode acontecer para cada um de uma forma, mas o processo de sobrevivência e descoberta é comum no início da carreira docente. Falaremos da fase seguinte que é a da estabilização.

A fase da **estabilização** se caracteriza como um tempo da carreira docente em que o profissional está comprometido definitivamente com sua escolha profissional, deixando de lado outra profissão, por meio de nomeação em concurso público, por exemplo. A partir desse momento, a pessoa será professora e ponto. Não importa aqui por quanto tempo, essa escolha não retira necessariamente qualquer possibilidade de outra profissão. Agora a pessoa será professora em tempo integral. Esse processo de estabilização:

[...] tem outros significados, como, por exemplo, a pertença a um corpo profissional e a independência. Um grande número de professores fala mesmo de “libertação” ou de “emancipação”. Uma vez colocadas, em termos de efectivação, as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiência e, sobretudo, perante as autoridades. Neste sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento [...]. (NÓVOA, 1992, p. 40).

Podemos dizer que o processo de estabilização traz para as professoras autonomia na prática pedagógica, liberdade de ação e mais segurança. Partiremos para a fase da diversidade.

Temos aqui na fase da **diversidade**, a professora com múltiplas possibilidades pedagógica. Nessa fase, a docente tem dinamismo e motivação e quer assumir maiores responsabilidades dentro da escola.

Os processos da **serenidade e do distanciamento afetivo** na carreira docente ocorrem em uma faixa etária que vai dos 45 aos 55 anos. Logo após, há um período de algum questionamento acerca da sua profissão, pois antes essa profissional era mais jovem e fazia tudo com entusiasmo e disposição. Mas, com a idade mais avançada, essa disposição tem a tendência a diminuir e o investimento na carreira tende a ser menor. Mas nem tudo é ruim nessa fase:

[...]. Com efeito, estes professores evocam uma “grande serenidade” em situação de sala de aula (“Consigo prever praticamente tudo o que vai acontecer-se e tenho respostas na manga”). Apresentam-se como menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do director, dos colegas ou dos alunos. Falam explicitamente de “serenidade”, de ter enfim, “chegado à situação de me aceitar tal como sou e não como os outros me querem” [...]. (NÓVOA, 1992, p. 44).

Nessa perspectiva, a docente tem domínio da sua atividade escolar em sala de aula, devido ao tempo maior de profissão. A depender da situação, tal confiança pode ou não ser positiva. A experiência pelos anos de docência tem seus prós e contras.

A fase do **conservadorismo e das lamentações** acontece próximo do fim da carreira. Nesse momento, os professores adotam um tom de reclamação e de rigidez em suas ações, deixam de lado a serenidade anterior e conservam uma forma de ser e pensar fechada perante o fazer pedagógico.

Por fim, temos o momento do **desinvestimento**, que consiste no final da carreira docente. Nesse momento, a professora se desprende de qualquer problema relacionado às suas práticas e adota uma postura positiva; afinal, agora todo o seu investimento não é mais na sua carreira e sim em si mesma. Então:

[...] O período dito de “serenidade” enceta um processo de desinvestimento nos planos pessoal e institucional, um recuo fase às ambições e às ideias presentes à partida. A fase dita de “conservantismo” corresponde a uma discordância face à evolução de momento, conduzindo a uma certa marginalidade em relação aos acontecimentos maiores que perpassam a escola ou o sistema escolar [...]. (NÓVOA, 1992, p. 46).

Nesse período, a docente volta seus esforços para o encerrar de sua carreira. Seu pensamento passa pelo momento de descanso e talvez um sentimento de dever cumprido perante a carreira de professora.

### 3.5 A escola mudou

Quando pensamos na escola, como muitos documentos demostram, seria fácil ter uma prática desvinculada de uma Educação Antirracista. Porém, os alunos não são passivos, exigem cada vez mais preparo dessas docentes. São sujeitos com uma bagagem muito peculiar e diversa, advindos de ambientes multiculturais em que há variados conflitos de ideias.

Portanto, Oliveira (2019) salienta que essas mudanças são recentes, pois a sociedade também mudou e a escola, por sua vez, não acompanhou tais modificações, como o esperado em um período histórico no qual houve um aumento exponencial no acesso à educação pública. Atualmente o mundo do trabalho exige que a escola absorva cada vez mais pessoas, e isso caracteriza uma diversidade cada

vez maior. No entanto, as práticas escolares não são necessariamente modificadas com a rapidez demandada.

### **3.6 Ser uma professora politizada**

Esse tópico traz a contribuição da autora bell hooks em seu livro “Ensinando a transgredir”, no qual o papel do professor que quer mudar sua perspectiva didática e política é bem descrito.

De acordo com hooks (2017, p. 67), houve um momento em sua história como professora em que ela começou a questionar o processo de dominação do racismo, do machismo e do processo de exploração colonial. Assim, ao se deparar com a obra de Paulo Freire, essa nova perspectiva se tornou mais evidente, visto que, mesmo sendo uma mulher negra e professora, ela ainda não tinha formulado seu pensamento consciente da questão racial, vivida tão severamente por ela no sul dos Estados Unidos. Paulo Freire trouxe para ela dimensões, como uma linguagem política e de resistência. Então, foi um processo para ela, como um abrir de chave para transformação de luta e pensamento crítico.

É praticamente impossível ter pensamento crítico sem que, de acordo com a interpretação de hooks sobre Paulo Freire, a conscientização dessa professora não possa ocorrer:

[...] pelo fato de as forças colonizadoras serem tão poderosas neste patriarcado capitalista de supremacia branca, parece que os negros sempre têm de renovar um compromisso com um processo político descolonizador que deve ser fundamental para a nossa vida, mas não é. E assim a obra de Freire, em seu entendimento global das lutas de libertação, sempre enfatiza que este é o importante estágio inicial da transformação – aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas (HOOKS, 2017).

A autora trabalha com um processo pelo qual as professoras que têm uma abordagem antirracista passam uma espécie de virada de chave e de conscientização política e de luta. São essas reflexões fundamentais para pensar as práticas existentes de professoras em início de carreira em Educação para Relações Étnico-Raciais na presente pesquisa.

### 3.7 Breve histórico da EREER na Rede Municipal de Belo Horizonte

Desde a década de 1990, antes da promulgação da Lei 10.639/2003, a Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte já trazia em seu cerne o respeito à diversidade étnica dentro das escolas. Nela, já havia a preocupação em relação à formação continuada dos professores da RME/BH (Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte), com relação às questões étnico-raciais.

Essa LEI apresenta um avanço no que tange à necessidade de renovação do conhecimento docente para desenvolver um trabalho de qualidade nas escolas. Ao pensar o que concerne um trabalho de qualidade em uma sociedade pluriétnica, entende-se a necessidade de ofertar uma formação para a diversidade racial, no sentido de capacitar o docente para um trabalho de humanização e de respeito às multiculturas que estão presentes no ambiente escolar. (GOMES; DA SILVA; GEBARA, 2021, p. 10).

Ao longo do tempo a PBH mantém diálogo com movimentos sociais, lideranças negras, indígenas, universidades em conjunto com a comunidade docente para melhoria das ações sobre a temática racial nas escolas e esforços para a eliminação de quaisquer formatos de preconceito e discriminação. Houve a criação do Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais, uma ação da Secretária Municipal de Educação (SMED) da PBH, visando a um melhor atendimento para essas questões. Há também grupos regionalizados institucionais e não institucionais, mas sempre fomentando o diálogo referente a uma Educação Antirracista. Mesmo assim:

[...] ficou evidente o quanto a implementação da promoção da igualdade racial como parte do currículo ainda está incipiente e tímida. A instituição conta com um acervo rico de livros que pode possibilitar o desenvolvimento de trabalhos para a temática. Porém, na creche, foi possível perceber como as profissionais estão ainda inseguras em relação ao desenvolvimento de ações voltadas para promoção da igualdade racial como parte do currículo. Muitas vezes, só se pensa em realizar algum trabalho a partir de um fato concreto de uma criança discriminada pelo colega. (FETAL 2016, p. 130).

Essa informação traz apontamentos, também encontrados em nossa pesquisa, de que, apesar das diversas ações feitas pela PBH, ainda existem lacunas quanto às práticas docentes e à busca por capacitação em Educação Antirracista na RME/BH. No relato de nossas entrevistas, que discutiremos a seguir, foram encontradas evidências que corroboram esse entendimento.

## 4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

“Ninguém nasce odiando a outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”. (Mandela, 1995)

Esse capítulo contém as análises das entrevistas de quatro professoras da RME/BH, que se formaram pela Universidade Federal de Minas Gerais, no período que compreende os últimos dez anos. Dessa forma, são consideradas professoras iniciantes.

### 4.1 As diferenças que a Lei 10.639/2003 trouxe para as práticas antirracistas

Como marco legal, a Lei 10.639/2003 para pesquisa é de grande relevância, por isso fizemos perguntas referentes a essa lei para nossas participantes.

As entrevistadas afirmam que tal documento, mesmo pontualmente, contribuiu para que essa temática tivesse pelo menos um momento marcado no ano para acontecer, enquanto, antes de sua promulgação, nem isso ocorria.

Temos a Lei 10.639/2003, que obriga a disseminação da história da África e do povo negro do Brasil nas escolas e posteriormente, em 2008, sendo acrescentada a contribuição dos povos indígenas. Nesse contexto, podemos perceber uma mudança de postura na legislação educacional brasileira. Para começar, as instituições de ensino superior precisam se preparar para levar em conta a história africana na formação docente.

De certa forma, a obrigatoriedade de uma lei faz o tema ser mencionado. Segundo a fala de uma das participantes, a situação é bem melhor do que anteriormente à lei, que faz emergir sobre a comunidade escolar o tema antirracismo, nem que seja por período curto, para pessoas que ainda não entendem sua relevância.

Assim, a Lei 10.639/2003 possibilita abordagens verdadeiras em temas históricos sobre a formação e contribuição do povo negro para o Brasil, apesar de muitas professoras ainda hoje trabalharem esses assuntos apenas porque a lei obriga, não porque achem relevante. Já para professoras iniciantes, a lei contribuiu muito em sua formação. Todas essas respostas reafirmam a Lei como marco divisório para a Educação Antirracista, mesmo contendo grandes desafios.

## L1

Eu não sei se eu consigo comparar, porque a minha perspectiva de antes da lei era de estudante. E como estudante, eu vou te falar que eu não tinha consciência da importância, como estudante de ensino médio e ensino fundamental. Então, assim, hoje o que vejo da lei é que ela é, igual você falou, perguntou, ela é mais aplicada durante a semana da consciência negra. Isso faz diferença, com certeza, pensando principalmente na questão, assim, que o aluno agora após a lei, eu não sei se antes tinha, mas após a lei ele vai ter uma formação de 9 anos de ensino fundamental, às vezes 2 de educação infantil, e 3 de ensino médio, de que todo ano ele vai parar uma semana para refletir. Se ele não refletir ao longo do ano, ele vai ter uma semana específica para refletir com os seus. Isto, claro, considerando que os professores que estão acompanhando aqueles alunos vão trazer boas reflexões, ou vão trazer trabalhos que envolvem o tema. Então, eu acho que teve uma mudança, a partir da lei, porque todo ano esse aluno, essa criança ou adolescente, vai ter contato, vai discutir sobre isso por 9, 12, quase 15 anos de escolarização. Então eu acho que essa prática vai chegando ao final desse percurso escolar que o sujeito teve, vai ter uma mudança de concepção, de prática. E a gente já vê mesmo que os novos adolescentes, eles já vêm com uma possibilidade de conversar sobre isso, de dialogar, de lutar por isso muito mais do que a minha adolescência, que tava meio que morta com relação a esses temas, que não estava discutindo. Então, eu imagino, eu não tenho certeza, não tenho provas nem convicção, mas eu acredito que sim, que está tendo uma mudança e que tem sido efetiva, está tendo uma efetividade nessa proposta de trazer essas discussões pra dentro da escola pra formar crianças e adolescentes e futuros adultos antirracistas ou com práticas menos racistas. E até a gente mesmo, enquanto professor, eu acho que muda até a gente enquanto professor, porque, se eu vou aplicar uma semana ou uma proposta ligada ao tema, eu vou ter que me preparar, eu vou ter que estudar, eu vou ter que procurar material, e, assim, eu estou me formando também, enquanto pessoa e enquanto professora.

## L2

Eu acredito que sim. Por exemplo, na minha época de escola, eu estudei a questão do Brasil, Pedro Álvares descobriu o Brasil e tal. Eu vi, assim, que com essa lei mudou a perspectiva. É trago de uma forma diferente. Só que eu acho que, vira e mexe, eu entro muito nessa questão. A escola acaba que usa ela no mês de novembro ou então no mês de abril, que é o Dia dos Povos Indígenas. Então, abriu um pouco a discussão, ampliou um pouco a visão das pessoas, mas acho que não abrangeu de uma forma intensa como deveria, sabe? E eu não sei também como que fica a questão da formação continuada, por exemplo, dos professores que já estão atuando há mais de 10, 20 anos. Porque, querendo ou não, o conhecimento deles ali é diferente do que o que nós temos hoje.

## L3

Eu acho que sim, mas esses dias eu estava, antes do ano letivo acabar, eu estava conversando até com uma colega minha lá em Belo Horizonte, porque meio que eu entrei em Belo Horizonte, o projeto institucional dela era ligado

às diferenças, abordando as diferenças. E a supervisora é uma supervisora negra, então ela fica muito em cima dessa questão da Lei 10.639. E a gente estava discutindo porque a lei prevê mesmo é a questão de discussões no ensino fundamental. Porque, como ela é de 2003, então ela precisa ser aprimorada pra abordar também essa obrigatoriedade na educação infantil, mas, enfim, o que a gente estava falando é que eu percebi que algumas colegas adotaram algumas práticas porque foram impostas a trabalhar essa lei, e não a colocaram enfática da forma que ela deveria ser, que é realmente combater, ter uma prática antirracista, valorizar a cultura negra, afro-brasileira. Então, o que eu percebi em algumas professoras é que elas estavam trabalhando a lei superficialmente, sabe? Então, assim... eu acho que aí é que vem a formação continuada, que é importante pros professores entenderem por que precisa de uma lei, que ela tem que ser, sim, trabalhada, mas que ela não tem que ser colocada nessa posição, porque é imposta. Eu tenho que trabalhar, mas não faz sentido pra mim eu trabalhar na minha sala, então eu vou trabalhar de qualquer jeito, sabe? Então, assim... vi sim diferenças, que hoje as pessoas estão buscando mais pra entender a lei, como aplicá-la em sala de aula, como aplicá-la na escola, como fazer as famílias entenderem, e não olhar com um olhar preconceituoso. Mas, ainda assim, eu percebo que tem pessoas que, quando falam, por exemplo: "Ai! De novo ter que trabalhar isso?" Então, assim... né?

#### L4

Tenho. Eu não sei exatamente o texto, mas tenho sim.

Eu acredito que sim, principalmente comparando com as professoras que já tem muitos... 20 anos de escola, já tem uma outra visão. E hoje, na minha própria formação, já foram trazidas questões diferentes, então eu acredito que mudou totalmente. Igual... professoras que passaram pela mesma formação que eu, recente ou da mesma turma, já têm essa visão. Então, eu acho que sim. Com certeza pra formação trouxe muita, muita diferença.

Nossa hipótese inicial de que as professoras que se graduaram recentemente já estariam impactadas pela Lei 10.639/2003, se mostrou verdadeira. Todas demonstraram ter conhecimento e familiaridade com a referida lei.

Nesse sentido, infere-se que sua graduação foi bem-sucedida, pelo menos no sentido de proporcionar-lhes minimamente o arcabouço teórico-legal básico para a Educação Antirracista.

Contudo, isso não significa dizer que esse conhecimento por si seja suficiente para que elas de fato tenham se tornado professoras antirracistas, nem mesmo que tenham sido devidamente preparadas para incorporar práticas antirracistas em suas aulas.

## 4.2 A formação foi suficiente para um reeducar na perspectiva antirracista?

Quando a discussão das entrevistas foi a formação antirracista na graduação, a maioria pensa que somente o currículo do curso de pedagogia não foi suficiente. Sempre que o tema era abordado, era de maneira superficial e por um tempo curto. Ao acontecer uma ocupação na universidade, foi relatado que, aí sim, o assunto teve maior destaque e que começaram a ver na sua prática esse assunto emergir dentro da UFMG.

Outro apontamento feito por elas é que algumas escolas têm o currículo fechado em outros temas. Assim, não sobra tempo no ano letivo para uma Educação Antirracista que possa acontecer ao longo do ano. Há o relato de uma resistência existente na escola por parte de professoras mais antigas. Quando o assunto racismo é colocado em pauta, há falas como “todos somos humanos”, esvaziando uma discussão tão necessária, principalmente ao se tratar de escola pública.

Há uma vocação advinda da modernidade em ser universalista que se reflete na escola, nos saberes e no funcionamento das instituições. Há um padrão escolar que se preocupa para quem está sendo ensinado determinado conteúdo, também chamado saber público. Os saberes públicos são aqueles organizados, sintetizados, que não levam em conta saberes intuitivos ou que não sejam saberes empíricos. E de acordo com o texto, existe um elemento central no ponto de vista universalista, um padrão escolar que é institucionalizado (CAUDAU, 2000, p. 79-83).

Nesse momento, as entrevistadas expõem, de maneira conjunta, a opinião de como alguns saberes têm a preferência em detrimento de outros e que a formação não foi suficiente para que elas tivessem uma formação na perspectiva da Educação Antirracista.

### L1

Considerando só minha formação, não. Porque foram pouquíssimas disciplinas em que a gente discutiu esses temas. É lógico que, assim, cada disciplina vai discutir um tema, mas dentro de cada disciplina, às vezes sobre uma Educação Antirracista tem uma semana que vai falar sobre o tema e bola pra frente. Então, eu acho que só a formação em Pedagogia, não. O que ajudou, talvez, são as discussões. Quando teve a ocupação (a gente participou de uma ocupação durante a minha graduação), as discussões que a gente teve, por exemplo, que eu acompanho do Big Brother, durante os meus tempos de lazer, com os meus amigos que abordam também essas

práticas. Então, eu acho que foi um conjunto que me ajuda a compreender melhor como é importante, mas só o curso de Pedagogia não seria suficiente não.

Dentro da rede de Belo Horizonte, você relatou que é forte essa questão, mas, na formação continuada, ela te dá respaldo, quando tem, se tem, nessa temática?

Bom, tem um ano que eu estou lá. Pela rede de Belo Horizonte, eles não forneceram nenhum tipo de formação. O que a gente tem são as discussões em grupos. A minha escola recebe muitos alunos de um quilombo, que está aqui perto do Ribeiro de Abreu, então a gente tem uma parceria muito forte da escola com esse povo. Então, a gente sempre está trazendo essas pessoas pra escola e a nossa escola vai muito lá. Então, a formação não é aquela formação didática-metodológica, mas a formação de estar presente, que possibilita esse conhecimento.

## L2

Precisa. Precisa e muito. Agora, eu acho que seria um pouco fugir desse currículo turístico, porque, querendo ou não, a escola ela... é Dia do Meio Ambiente, Dia da Água. Então, isso acaba... (Como é que eu vou explicar?), tipo fechando. Eu não tenho autonomia pra montar o que eu vou trabalhar. Então, eu acho que, no primeiro momento, é pegar a Educação Antirracista e trazer ela uma educação mesmo que vai perpassar todos os meses, que vai perpassar todos os períodos que vai ensinar mesmo pros alunos a questão do respeito. Então, eu acho que a mudança seria em nós, professores. E a escola como sistema.

Eu acho que é um pouco impossível abrir mão disso, porque eu acho que, desde que a gente se entende por gente, a escola é regida por esse calendário, mas seria criar estratégias de, no decorrer do ano mesmo, trabalhar de forma sistematiza, sabe? Eu não consegui fazer isso, acredito, de uma forma prazerosa e como eu deveria ter feito pra que os meninos respeitassem. Até mesmo por causa disso, eu tive muita dificuldade em me adaptar com a questão do calendário, com datas. E aí eu não consegui trazer isso.

## L4

Eu acho que só ela não, sabe? Porque... eu acredito que foi... é difícil responder, porque depois a gente participa de alguns encontros, alguns cursos que agregam bastante também. E quando a gente está ali, bem no início da graduação, acho que você está muito cru ainda pra processar muitas informações. Então, eu acho que não. Eu acho que precisou ter algo além também, sabe?

Dentro da PBH, você participou de alguma formação continuada com essa temática?

Na PBH, não. Ainda não. Pelo menos não foi oferecido não, sabe? Eu conheço professoras que estão fazendo essa formação pela PBH, mas eu, como cheguei agora, não.

Quando você pensa na sua profissionalização como professora, você se considera uma profissional que é antirracista o tempo todo, ou você acha que é só quando acontece, igual você pontuou, de uma criança ofender a outra? Como você vê isso?

Eu acredito que é o tempo todo, mas assim... eu também posso estar enganada, né? Não sei. Por exemplo, lá na escola eu fiquei muito impressionada porque são professoras antigas. Essa última nomeação tem pouco tempo. Fazia muito tempo que... então eu fiquei impressionada de professores que estão lá há muitos anos, quando a gente começa a falar sobre tratar questões raciais, você ainda vai escutar aquele discurso de que “tem que valorizar a raça humana”, “consciência humana”, sabe? [risos] E aí assim... a gente tenta colocar uma visão diferente. Apesar de assim... eu ter certa dificuldade de me colocar, sabe?... nessas questões.

Quando pensamos na escola, como muitos documentos demostram, seria fácil ter uma prática desvinculada de uma Educação Antirracista. Porém, os alunos não são passivos, exigem cada vez mais preparo dessas docentes. São sujeitos com uma bagagem muito peculiar e diversa, advindos de ambientes multiculturais em que há variados conflitos de ideias.

Portanto, Oliveira (2019), salienta que essas mudanças são recentes, pois a sociedade também mudou e escola por sua vez, não acompanhou tais modificações, como o esperado em um período histórico. Houve um aumento exponencial no acesso à educação pública. O mundo do trabalho exige que a escola absorva cada vez mais pessoas, isso caracteriza uma diversidade cada vez maior. No entanto, as práticas escolares não são necessariamente modificadas com a rapidez demandada.

#### **4.3 A experiência no curso de Pedagogia**

Iniciamos as entrevistas com a intenção de tentar compreender o quanto a trajetória no curso de pedagogia contribuiu para a formação das entrevistadas, no sentido de prepará-las para serem professoras antirracistas ou pelo menos para serem capazes de incorporar práticas da Educação Antirracista em sua práxis pedagógica. Gostaríamos de perceber qual foi a motivação, isto é, o que levou as participantes a escolherem o curso de pedagogia e como foi sua experiência formativa. As três professoras que se autodeclararam pessoas brancas, relataram o percurso natural de suas graduações, com desafios semelhantes. Em comum, as quatro (três brancas e uma parda autodeclarada) traziam em suas respostas o quanto a UFMG transformou sua visão e o seu entendimento acerca das questões sociais, raciais e dos desafios presentes em nossa sociedade.

**L1**

Foi transformadora. Eu entrei uma adolescente, com 17 anos, uma adolescente com uma cabeça muito diferente da que tenho hoje. E durante... muitos conceitos, muitas realidades que eu fui conhecer mais dentro da universidade, novas visões de mundo. Então, assim, a minha experiência pela Pedagogia foi transformadora. Eu mudei completamente a minha forma de pensar, de agir, de interagir com o mundo, com a sociedade, de compreender mesmo o que é a Educação. Até mesmo a valorização da Educação, que antes eu não tinha tanto, que meus pais se esforçaram muito pra me dar educação, mas, durante o meu percurso escolar, eu não tive essa consciência. Mas, quando eu entrei na faculdade, já de cara, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação. Isso foi me mostrando muito claramente a importância da Educação, dos estudos, da escola e como que o mundo... como a Educação interfere na sua vida, na sua forma de se relacionar com o mundo.

**L2**

Eu entrei em 2016. Só que eu já entrei na pedagogia focando mesmo na questão da dificuldade de aprendizagem. Eu dava aula particular alguns anos antes, assim... pra crianças e alunos do meu bairro, e eu comecei a dar aula pro meu primo que tem autismo, que tem TEA. Então, eu entrei na pedagogia já visando a questão da inclusão. E aí eu já queria fazer atendimentos, inclusive pra ele. Então, durante a minha graduação, eu escolhi a formação complementar aberta. E aí, eu fiz a formação transversal em inclusão e acessibilidade, que é o público que eu tenho maior interesse de estar atuando, trabalhando. Aí, é por isso que eu estou fazendo a pós, me especializando, pra que eu possa atender os meninos que têm dificuldade, e dessa forma, assim, alfabetizá-los, porque eu vejo que é possível. Eles são desmerecidos e muitas vezes eles são invisibilizados. Eu falo isso por experiência do meu próprio primo, que eu acompanhei a trajetória de alfabetização dele, e muitas vezes o apoio que acompanhava ele não ficava com ele, ou quando fica, que é o que está acontecendo, não dá assistência pedagógica. Então, é mais a questão de cuidado. E aí, eu entrei já visando isso: fazer a diferença nesse meio, porque é possível que eles aprendam.

**L3**

Foi um curso muito divisor de águas na minha vida. Não foi a minha primeira opção de curso quando eu finalizei o ensino médio. Eu até tentei. Na época, era vestibular próprio da UFMG. Eu finalizei o ensino médio em 2008, então eu tentei a pedagogia e eu não passei. Aí eu fui fazer direito numa universidade particular. Só que eu fiz somente dois períodos. Aí eu tranquei, fiquei um bom tempo sem fazer graduação. Aí eu voltei quando eu estava trabalhando na área do comércio. Então, eu fui fazer gestão comercial. Então, eu não me encontrava no curso, achava muito fútil as pessoas que estavam participando e tal. E aí, eu tentei o ENEM de novo; consegui e passei na federal. Aí, quando eu entrei na UFMG, que eu comecei a fazer a pedagogia, eu consegui abrir vários leques assim... de olhares, sabe? Pra questão social, pra questão de raça, questão de gênero, discussões ricas que eu não tinha visto, pelo menos... na minha trajetória escolar da educação básica. Coisas assim. Eu falo que é um mundo a mais que foi despertado pra mim, foi durante a minha graduação mesmo, tanto que eu falo na questão teórica, quanto na

questão dos professores mesmo, sabe? Dos pares, dos colegas de curso, foi enriquecedor pra mim enquanto pessoa também, o curso de pedagogia.

#### **L4**

Praticamente tudo, tudo. Esse olhar principalmente pra... esse olhar mais sociológico, sabe? Principalmente por eu estar trabalhando numa escola de periferia, traz uma visão totalmente ímpar da sociedade. O público com que você está lidando, como você deve trabalhar pra uma educação libertadora. Então, assim, bastante. Mudou minha vida inteira.

Em quais aspectos?

É difícil de responder, mas assim principalmente sobre como funciona a sociedade, o sistema, um sistema que meio que age em prol de uma pequena parcela da população, da sociedade ser privilegiada, de como a gente é explorado a partir do trabalho e como que a Educação é um caminho pra libertação mesmo, pra você conhecer a própria realidade, pra você conseguir o grande desafio da educação, que a pessoa se... tenha um olhar crítico sobre a própria realidade. Foi isso, assim...

No conjunto das falas das professoras, percebemos a recorrência do entendimento de que a visão da vida mudou para as participantes em dimensões, como a valorização da educação, o crescimento pessoal, a melhoria das experiências prévias acerca da educação inclusiva, a visão das injustiças no processo de inclusão de crianças com necessidades especiais, um encontro pessoal com pedagogia como profissão, o entendimento do papel social da educação. E na fala da única professora parda, há um olhar sociológico da estrutura do privilégio e da exploração do trabalho existente na sociedade.

#### **4.4 Contribuição do curso de pedagogia para as práticas pedagógicas**

Ao pensarmos sobre a construção do fazer docente, sabemos que o fato de terem concluído suas graduações não significa que as professoras estejam prontas. Na verdade, essa construção apenas começa na graduação. Os relatos das professoras deixaram isso evidente. Ao abordar a questão da tomada de consciência para a prática, as entrevistadas afirmaram que o curso de pedagogia, no primeiro momento, parece uma “bolha teórica”, mas que, com o tempo, perceberam a importância da teoria. De uma bolha, o curso passou a ser visto como a base para uma prática pedagógica com sentido.

Compartilhamos com a visão das entrevistadas de que o curso de pedagogia possui uma ótima base teórica, mas que na prática a realidade é outra, principalmente

em realidades periféricas e vulneráveis. Fica evidente a discrepância do fazer pedagógico em relação à desigualdade social, como, por exemplo, no trecho em que a entrevistada diz que as professoras são as primeiras a serem culpadas se a criança não está aprendendo. Ao chegar à escola, ela percebeu que existem questões socioemocionais bem tensas dentro da escola de periferia. Segundo ela, essas questões são um grande impedimento para o aprendizado.

As entrevistadas relataram falta da prática dentro da universidade e que só perceberam isso ao adentrar a sala de aula, como professoras regentes.

Assim como ocorreu com as entrevistadas L1, L2, L3 e L4, bell hooks (2017) chama atenção para a tomada de consciência, em algum momento na sua trajetória como professora, como se fosse um divisor de águas em sua profissionalidade docente. Acreditamos que a tomada de consciência política é subjetiva. Cada pessoa passa por esse processo em tempo e momento distintos, mas ele é relevante em sua construção como professora.

Nesse trecho, L1, L2, L3 e L4 destacam o despertar sobre questões sociais e para a perspectiva antirracista; por outro lado, elas acreditam que faltaram práticas efetivas sobre o tema dentro da graduação. Ao chegarem em sala de aula, não se sentiram preparadas para ministrar práticas efetivas de Educação Antirracista.

## **L1**

Eu acho que ela despertou muito a consciência crítica, sabe? De eu conseguir compreender a importância de uma Educação Antirracista. O que faltou muito, na verdade, o que falta muito durante a graduação é a prática, como transformar essa consciência em uma prática que seja antirracista. Então, a teoria a gente tem muito. Tive cada professor ali dentro que me proporcionou pensar sobre, mas a hora de agir, a gente... Falta um pouco disso na universidade, de como transformar, como fazer uma escola antirracista, qual prática, qual metodologia, quando. Eu acho que nessa parte que falha um pouco.

## **L2**

Então, quando eu estava cursando, eu vi que era muita teoria, teoria, teoria. E quando eu entrei no chão da escola, eu vi que nem sempre é assim, então no primeiro momento eualaria que o curso de pedagogia é como que me criasse numa bolha. Assim, mostrasse algo que, de fato, não ocorre. Só que eu comecei atuando na escola em 2019 no Mais Alfabetização. Aí depois eu fui como profissional de apoio aqui na rede de Santa Luzia. Só que eu percebi que essa teoria, ela tipo viabiliza a minha prática. Ano passado foi o meu primeiro ano como professora regente de turma. Muitas coisas eu me peguei questionando, eu me peguei refletindo com base na teoria que eu vi. Então, num primeiro momento, eualaria que é como se fosse uma bolha, mas eu

classifico o curso de pedagogia como minha base. Então, eu ancorei a minha prática pedagógica em reflexões que fiz durante o curso, e que eu fiz assim, com releituras que fiz durante o meu período de prática.

### L3

Então... [risos]. Quando eu estava só na federal, sendo bolsista, fazendo estágios nas escolas públicas, sendo bolsista em projetos de alfabetização, eu achava que sim. Quando eu fui realmente atuar em escola pública, de periferia, eu vi que tem uma... um leque de distância muito do que se diz do que se pratica, sabe? Lógico que eu sou daquelas que eu acho que o professor, que o educador ele tem que ter a teoria muito bem clara pra que a prática dele faça... uma prática com sentido, uma prática que realmente está de acordo com o que é esperado pra educação. Mas, ainda assim, a gente vê muita discrepância do que se fala do que se faz. Porque não é só, igual assim... quando eu estava na graduação, tendo aquelas aulas teóricas, Psicologia da Educação, também na área de políticas públicas, o que se falava era assim... muito bonito, mas a prática a gente vê que não é, principalmente quando a gente vai lidar com dificuldade de aprendizagem dos alunos, sabe? Não é só uma dificuldade; tem todo um problema enraizado de desigualdade social. Por que a maioria das crianças que têm as dificuldades de aprendizagem são crianças pretas e pobres? Então assim... tem toda essa coisa que no curso a gente não tem esse olhar, quando a gente vai pra prática. Só lá na prática que você vai entender “Nossa!” Aquela professora ali, ela não é a que tem culpa naquilo, que a turma está saindo, nem todos lendo, digamos assim. Não é só a professora que tem culpa naquilo não; é todo um sistema que faz com que aquela criança, ela chegue a fracassar lá na frente. Então, hoje eu sei, eu tenho bem claro isso, sabe? Da teoria, da prática e que ambas têm que estar alinhadas. Que muito se dizia lá na FAE, que na realidade não é.

#### 4.5 Em qual momento pedagógico a Educação Antirracista precisa acontecer?

A Educação Antirracista é vista por elas como uma prática cotidiana a ser desenvolvida durante o ano todo. Elas perceberam que o audiovisual para crianças do 5º ano, por exemplo, é uma fonte válida sobre o assunto. Elas constataram que as ações de combate ao racismo apenas em uma semana, ou no mês de novembro, não produzem grandes mudanças quando se trata de escolas públicas, já que seu público é, em sua maioria, composto por crianças negras, além da importância do envolvimento de toda comunidade escolar. Uma delas trouxe um momento que ocorreu na escola, que colocou os funcionários negros em lugar de destaque para que as crianças pudessem perceber essa valorização. Práticas que podem ser feitas por todos os professores o ano inteiro, em qualquer disciplina, segundo elas, surtem maior efeito.

Conforme afirmação de Gomes (2001, p. 89), “[...] ser negro, no Brasil, possui uma complexidade maior e não se restringe a um lado biológico. É uma postura

política”. Ao pensar em nossa sociedade, com um histórico estruturalmente racista, diante de um paradigma eurocêntrico, é necessário assumir um vínculo com a sua cultura ancestral.

Segundo Oliveira (2018), em sua experiência com didática política na educação, principalmente no combate às práticas racistas no ambiente escolar, seria impossível materializar uma Educação Antirracista sem que o docente não seja militante. Além disso, com os moldes de hoje, é preciso pensar na formação docente na perspectiva antirracista.

## L1

Eu penso que ela tem que estar durante as nossas práticas, principalmente com relação à nossa relação professor-aluno e à relação aluno-aluno, principalmente. A partir do momento... eu não costumo vivenciar, mas a partir do momento que tiver uma prática racista em sala de aula, porque os meninos trazem muitas vivências em casa, então é muito comum, chamar o outro de macaco, chamar o outro de... essas piadas que a gente vê dentro das famílias e que eles reproduzem na escola da forma como eles vivem. Então, a partir do momento em que acontece dentro de sala de aula, é parar, tá fazendo alguma coisa, e discutir, será que isso foi legal, será que isso é certo?

É interessante que a gente vai falando e vai lembrando, mas os meus alunos do 5º ano eles já têm muito mais consciência do que os meus alunos de 1º e 2º ano sobre o que é legal e o que não pode, o que, que tipo de zoação é permitida e que tipo de zoação não é permitida. E aí, ano passado... foi ano passado, que um aluno chamou o outro de uma palavra que não é legal. É um desses termos que não é tão conhecido, como... é tipo criado-mudo, que é uma expressão que a gente sabe que ela é racista, mas que, na sociedade, ela vai passando... como se não fosse, e nem sempre as pessoas refletem sobre isso, mas foi uma palavra tipo essa. E aí, um colega falou dentro de sala, e o outro falou “Ô, você não pode falar isso não. Isso é racista; eu vi no Big Brother”. Então, eles fazem essas elaborações, porque eles já estão ligados no Big Brother, já estão ligados na televisão, e aí um já vai meio que corrigindo o outro. E aí, nesse momento que você faz? Você para a aula e fala: “Nossa! Você assistiu isso no Big Brother? Compartilha conosco!” E eles vão dialogando mais. As crianças pequenas elas não refletem tanto sobre o que elas... lógico que elas refletem, mas elas não refletem tanto quanto os mais velhos. Elas têm um pouco de dificuldade de compreender, às vezes, que um jeito que elas chamam o coleguinha não é legal, e é ali que a gente tem que começar a falar que não é legal falar assim com o coleguinha, porque isso pode magoar; ele pode não gostar. A gente não fala assim do outro. Fazer de uma forma leve, porque também eles ainda não têm uma possibilidade muito grande de elaborar completamente.

[sobre a mobilização apenas em novembro]

Eu acho que é importante acontecer uma semana específica. A gente tem várias semanas em Santa Luzia: semana de educação para a vida, semana de educação para o trânsito, e aí a gente tem a semana da consciência negra. Eu acho que é importante de alguma forma acontecer algo, um movimento

grande dentro da escola, mas que não fique restrito. Então, ao longo do ano, também trabalhar o tema. E aí a gente muitas vezes cai naquela questão. A gente tem tanta coisa pra passar, a gente tem tanto conteúdo pra dar, tanta habilidade pra desenvolver, avaliação... e a gente acaba muitas vezes não fazendo tanto quanto a gente gostaria. E aí vai ficando, vai ficando... Aí chega novembro, aí... Ah! Tem que trabalhar o tema. Agora não tem mais como fugir; agora a gente vai trabalhar porque a gente tem uma semana específica pra abordar com os alunos, mas eu acho que varia muito de rede, sabe? Porque tem rede que incentiva muito e tem rede que simplesmente não tá ligando, não tá atinando pra esse tema.

## L2

Eu acho que deveria percorrer todo o período, não apenas um momento específico, sabe? Igual as escolas, isso ficou mais evidente assim no mês de novembro, a Consciência Negra, onde teve toda uma discussão, trabalho. A escola toda se envolveu para isso. A escola mesmo em que eu trabalho, as professoras de história do turno da manhã fizeram tipo um autorretrato com as personalidades negras, que eu achei fenomenal. Então, elas convidaram profissionais da escola, alunos e tiraram foto igual às personalidades negras. Uma prática talvez antirracista que eu tive. Foi um trabalho da equipe da manhã, só que eu fui, peguei os meus alunos e levei eles, sentei com eles onde tavam expostas todas as fotos. E aí foi interessante, porque eles identificaram alguns profissionais da escola. Mais interessante ainda, igual tinha lá a Alcione, que foi a coordenadora da tarde que representou. Aí... Eu não sei se eu consegui explicar direito, mas tinha a foto da Alcione e a coordenadora ficou igual a ela. Vestiu uma roupa similar. E foi muito rico. E aí um aluno meu, negro, virou e falou: "Oh, meu pai escuta a música da Alcione". Então, eu acho que essa foi uma prática gostosa, que eu vi que não foram todos os professores da tarde que tiveram, mas eu achei tão interessante e um trabalho tão rico e tão fora da curva daquilo que a gente já tem costume... Zumbi dos Palmares, não que não seja importante, mas que foi algo diferente, que eu consegui levar os alunos. Eu li o nome de todas as personalidades com eles. A gente discutiu a questão do respeito. Então, eu acho que essa seria a prática. Agora qual que foi a pergunta? Ah! Em qual período, né? Eu acho que deveria ser durante todo o ano letivo. Apesar de não acontecer assim, isso tinha que estar em nós, sabe? Trazer livros que abarcam esse assunto... O projeto Maleta Viajante, o primeiro vídeo era de uma menina com o cabelo negro, que o pai ia arrumando o cabelo dela e estava trazendo essa discussão. Eu acho que isso é muito importante, principalmente para as meninas negras; elas se sentirem representadas dessa forma. Eu consegui também discutir um pouquinho disso na leitura. Não estava nem lembrando. É... através da literatura. Então, eu acho que... Como que deveria ser? Cada mês trazer um livro que abarque a diferença, que abarque a questão antirracista, porque é possível trabalhar com os alunos no 1º e 2º ciclo através de desenhos ou filmes, igual o filme Encanto mesmo. A maleta viajante ela teve esse tema, que é uma personagem negra. Então, de novo a questão da representatividade, por mais que não seja discutido o assunto diretamente, mas ali já é uma Educação Antirracista. Mostra pra todos que tem, sim, crianças negras representadas, e é importante. Então, através de livros, de filmes, de discussões, rodas de conversa. Igual quando surge a questão da cor de pele. É importante trazer, sempre parar o que está fazendo e discutir com os alunos, até o momento que... chegou a acontecer comigo, eles mesmos falarem. Igual à escola também. Eu descobri isso já no final do ano, mas a escola deu pra cada professor, nos anos anteriores, os lápis cores de pele, com diversos tipos de cores. Então, esse ano eu já vou buscar trabalhar isso, a questão de abordar

mais a fundo isso, pra quebrar, porque é um preconceito que está enraizado, é estrutural. E assim, então vai ocorrer todo o ano, das diversas formas.

### **L3**

Pra mim é o ano inteiro, a todo momento. Introduzir através da literatura, que foi o que eu fiz ano passado, 2023. Em 2023, como eu continuei com a turminha, a minha meta foi apresentar pra eles, todos os meses, um autor negro, principalmente mulher. Meu foco foi nas mulheres negras. Então, eu levava os livros, deixava na caixa de leitura, eu fazia a primeira leitura e emprestava os livros pras crianças. Foi muito bacana, porque tem uma coletânea que se chama Histórias de Mulheres Negras. É um livro infantil que eu até peguei na Prefeitura de Belo Horizonte emprestado, e eu deixava na caixa; não pegava o livro pra ler. Um aluno ia lá e pegava e fazia a leitura. No outro dia era outro, falando de mulheres que fizeram a diferença na História, não só no Brasil, mas no mundo inteiro, mulheres negras que fizeram a diferença. Então, esse ano eu foquei na literatura. Produzimos poemas que a gente apresentou pra... no dia do Era Uma Vez, que é um projeto que tem em Santa Luzia. Os alunos criaram um poema antirracista (Depois eu posso até te enviar), criado pelas crianças. Foi muito bacana. Então, esse ano eu foquei na literatura.

## **4.6 Os desafios para uma prática antirracista efetiva**

A entrevistada reflete sob o possível caminho para que uma Educação Antirracista efetiva aconteça na escola.

Existe uma discrepância em como as redes de ensino municipal problematizam as propostas de uma Educação Antirracista, e isso possivelmente impede que elas se efetivem por completo. As demais apontam caminhos, como uma estrutura forte da rede em relação a uma Educação Antirracista, formação continuada com a temática, os educadores se atentarem para relevância, pois nem todos estão a par desse assunto. Elas mencionaram a necessidade de uma grande mudança social, porque somente a escola mudar não é o suficiente.

Todos os desafios nos fazem pensar em soluções e caminhos possíveis para uma prática educativa na perspectiva antirracista. De acordo com as falas das participantes em nossa pesquisa, foi apontado que, se a rede de ensino, partindo da coordenação, for engajada na temática Educação Antirracista, isso fará toda a diferença para as professoras efetivarem suas práticas antirracistas em sala de aula. Outra visão apontada por elas é de ter uma repaginação nos cursos de formação continuada de professores. Existem dúvidas sobre o formato dessas formações por parte das pesquisadas. Elas apontaram também uma autorreflexão que poderia ser

feita pelas professoras acerca da pertença racial delas, e quais as contribuições elas poderiam dar, sendo brancas ou negras, para que uma efetiva Educação Antirracista seja promovida de fato, com investimentos no ano inteiro para toda comunidade escolar poder estar aliada, tendo o interesse de saber se todos os professores das instituições estão abertos a novos momentos de aprendizagem relativos ao tema Educação Antirracista. Por fim, chegamos ao apontamento da mudança não ser apenas na escola, mas em outras instituições sociais. As entrevistadas entendem que só a escola não é suficiente, já que representa apenas uma fração da sociedade brasileira.

## L1

Em questão da escola, eu acho que o que faria diferença é ter uma rede antirracista, e aí, quando eu digo “rede”, eu estou me referindo a quem nos coordena, quem está por cima de nós, que está ali nos guiando, porque a gente segue um currículo, que é a BNCC, mas a gente também segue um PPP, a gente também segue os projetos que a própria prefeitura nos fornece. Então, se essa prefeitura está nos fornecendo materiais, cursos, propostas, editais, o que for para que a gente trabalhe dessa forma, a gente com certeza vai trabalhar, a gente provavelmente vai trabalhar. Por outro lado, se a rede não está se importando, se ela não está se movimentando pra isso, dificilmente ou muito pouco expressivamente vão ter professores trabalhando com o tema. Eu estou sempre comparando as redes, mas é porque eu já passei por quatro, e são quatro redes completamente diferentes. Eu trabalhei no Estado, em Contagem... que Contagem também tem práticas muito interessantes, a gestão da Marília tem trazido bastante reflexões sobre isso, propostas, cursos e aí... eu estou aqui... e Santa Luzia, que é negativo, negativo mesmo. Eu não vejo nem PPP. Quando a gente fala de PPP aqui em Santa Luzia, eles nem sabem o que é praticamente. E eu estou em BH, em que eu vejo muito presente a questão da formação, do que eles propõem a fazer enquanto escola muito mais interessante e próxima do que a gente discute na faculdade de educação.

## L2

Não sei. Eu acho que eu voltaria de novo pra formação continuada. Mas não... eu não sei se a formação continuada do jeito que está ela está sendo de fato rica. Eu acho que... porque como que eu vou ter uma prática antirracista se eu não sou antirracista? Então, eu acho que o maior desafio é mostrar pros professores, trazer essa perspectiva pros professores, de forma que eles abracem, que eles entendam, que eles vejam, né?... a questão que o racismo ele é estrutural, e, querendo ou não, eu acho que ainda tem muitas mentes fechadas, principalmente professores que já atuam. Então, eu acho que o maior desafio seria trazer isso primeiro pros professores. E se eu vejo que eu sou racista, se eu vejo que eu tenho falas, eu vou mudar a minha perspectiva, vou mudar... e aí, através do meu ensino, através da minha prática, eu vou trazer isso pra educação. Porque é o que Paulo Freire fala: a educação é um ato político; está carregada do que eu sou, de onde eu vim, está carregada do que eu acredito. Então, só que aí volta: mas qual formação

continuada? Será que essa formação, por exemplo, na minha escola mesmo, eu não tenho acesso. Eu descobri, por exemplo, que teve essa formação do Jornada Literária, de uma Educação Antirracista, por causa do grupo que eu participo fora da escola. Então, não veio de dentro da escola. Então, eu sinto muito isso também, a falta de comunicação da escola. Porque, se isso tivesse vindo pra mim num tempo anterior, eu poderia ter me programado pra estar participando. Então, eu acho que essa formação continuada ela não deveria ter sido ofertada, ela também deveria ser obrigatória. Porque, a partir do momento que ela é ofertada, a gente tem a escolha de ir ou não ir, sabe? E apesar da fala também ser assim, meio... até meio autoritária talvez, eu acho que infelizmente seria o jeito. Assim como foi necessário criar a lei pra obrigar, eu acho que deveria ter, sim, uma formação pra escola inteira como obrigatória. Com professores qualificados, professores que vão trazer mesmo a questão da história do Brasil, pegando, por exemplo, os professores que tiveram uma formação bem anterior, por exemplo, que formaram quando eu nasci, professores que têm 30 anos de carreira. Muita coisa mudou e muitos deles não buscam conhecimento. Então, eu acho que uma formação continuada num formato diferente e obrigatório pra, assim, começar.

### L3

Eu acho isso importante, e mais do que isso, o próprio educador ir em busca, sabe? Também, de entender. Igual... eu sou uma pessoa que vim a entender dessas questões porque no ensino básico, no ensino médio, pouquíssimos foram os professores que eu tive que abordavam essas temáticas. Que eu me lembre, eu tive apenas uma professora negra na educação, no ensino médio, uma única, que era ligada à literatura. Hoje a gente até mantém contato; ela é uma autora, escreve livros com a temática antirracista pra crianças e tudo mais. Então, eu acho assim, lógico, investir na formação continuada, palestras nas escolas, estudos durante os períodos de planejamento. Tá que, em Santa Luzia, a gente não tem esse tempo, tá lutando por esse tempo de planejamento. Eu acho isso muito ruim pra nós enquanto equipe lá, sabe? A gente não tem esses momentos de troca. E aí eu acho que parte também do próprio educador ir buscar e saber, estudar, sair dessa zona de... dessa bolha que a gente tem. Porque tem muita coisa boa, muita coisa boa que a gente encontra. Tem a literatura, tem música, tem artigos que estão sendo produzidos, sabe? E também partilhar. Acho que falta uma rede de partilha entre os professores de boas práticas, sabe? Porque, às vezes, boas práticas que funcionaram, por exemplo, comigo na minha escola, pode, poderia colocar, sei lá... divulgar isso pra chegar em outras professoras. E aí eu vou nas redes sociais também. Consigo seguir pessoas que fazem esse trabalho diferenciado, esses professores que fazem essas aplicações da própria lei de uma forma que vai funcionar, né? Porque é o que falo sempre com as minhas amigas: Eu não preciso ser negra pra estar sendo antirracista. Eu acho que é função nossa enquanto pessoa branca fazer essa diferença e sair da ignorância. Entender, buscando conhecimento, porque eu sei que tem muita coisa pra aprender ainda. Estou começando praticamente na rede pública agora; tem pouco tempo. Tem muita coisa boa, tem muita coisa que eu tenho que aprender, por isso que fui em busca do aperfeiçoamento lá no Ações Afirmativas pra sair e parar de falar besteira e fazer a mudança ali dentro da sala de aula. Porque, no meu primeiro ano em Santa Luzia, eu percebi que as minhas crianças que tinham mais dificuldades a maioria eram crianças pretas. E é muito difícil você numa turma de 30, 32, 35 meninos, às vezes, dar ênfase pra aqueles que estão se saindo bem, e aqueles que não estão se saindo tão bem ficam mais isolados, sabe? E aí o que eu fiz? Eu mudei toda a didática de estrutura de sala mesmo. Coloquei essas crianças pra frente pra dar uma atenção maior pra elas, fazer elas ficarem mais participativas, entender um pouco o contexto de vida delas, tentar fazer um pouco a diferença, incluí-las ali no meio. É o que

eu falo: Santa Luzia diferencia de Belo Horizonte. A escola em que eu estava em Belo Horizonte, ano passado, fica numa região Norte, mas não é uma região tão carente; Santa Luzia já é. Crianças muito carentes; 90% do meu público lá são crianças negras. Já em Belo Horizonte, era o contrário por conta da localização da escola. E que mesmo assim, as minhas práticas antirracistas estavam presentes nas duas escolas, através da literatura, através das brincadeiras, resgate de brincadeiras, através do diálogo em roda, mas que eu acho que ainda precisa melhorar muito... muito [risos].

#### **L4**

O maior desafio, eu acho que é uma... precisa de uma mudança social, sabe? Porque, por mais que a gente tenha esse trabalho na sala de aula, fora da sala de aula as crianças meio que apanham muito, sabe? Então eu acho que assim... precisa de uma mudança radical pra conseguir dar certo mesmo. Além disso, formação continuada. É muito importante. Acho que nunca chega numa idade, num ponto: "Ah, tô perto de aposentar", que você não deva buscar o conhecimento, buscar aprimorar a sua prática.

No imaginário social brasileiro, pessoas brancas são atribuídas a positividade, mas as pessoas negras carregam estigmas e estereótipos com marcadores negativos. De acordo com Munanga (2004), romper com estes estereótipos reprodutores de violências é fundamental e, para isso, é preciso valorizar o termo étnico, ou seja, o reconhecimento das culturas de matriz africana e das experiências negras propriamente brasileiras, bem como seus valores, estéticas e reivindicações de descendência.

A Educação Antirracista seria um dos caminhos possíveis, pois torna as práticas educacionais igualitárias quando evidencia a cultura negra e o seu legado dentro da sala de aula.

#### **4.7 Estratégias de quando se trata de uma prática antirracista**

Durante as entrevistas, quando abordamos a temática antirracista, as professoras trouxeram vários recortes importantes. As participantes pontuaram a importância de ser uma professora observadora ao perceber possíveis comportamentos racistas dos estudantes. Outro ponto destacado por elas foi o de conciliar um currículo da rede de ensino com a Educação Antirracista. Uma das professoras trabalha nas redes da PBH e de Santa Luzia. Ela conseguiu perceber que em BH, no próprio currículo, a temática da Educação Antirracista é abordada, facilitando sua prática. Já na rede Santa Luzia, não, ficando a cargo de cada

professora, se assim julgasse necessário. O processo de reflexão de uma das entrevistadas ocorreu no exato momento da sua participação da pesquisa. Só assim ela pôde parar para pensar sobre o assunto.

No curso, elas perceberam que o assunto é abordado de forma esporádica e que encontrava aprofundamento apenas nas disciplinas complementares. De fato, elas só tiveram contato com professores negros nessas disciplinas, porque, nas regulares do curso, não tiveram. Toda sua formação na temática antirracista partiu de suas próprias iniciativas. Uma das participantes trouxe o relato da tomada de consciência do seu papel enquanto pessoa branca em um país racista.

## L1

Desde quando eu comecei a atuar em escola, eu sou uma pessoa muito observadora. Eu observo muito o comportamento dos alunos, o que eles estão trazendo. E a partir disso, a gente vai criando as práticas, junto com o currículo que a rede está propondo. Na cidade de Belo Horizonte, é um pouco mais fácil de trabalhar com temas ligados ao racismo, às práticas de valorização da cultura negra, indígena, porque eles têm uma estrutura pedagógica que já caminhou, digamos assim. Eles já têm isso na raiz da PBH, de trabalhar com esses temas. E é diferente da rede de Santa Luzia, que não exige isso da gente, enquanto BH propõe isso dentro do projeto, do PPP, dentro dos seus projetos ligados à educação. Então, já trazem. A gente já começa o ano, em Belo Horizonte, com um projeto que vai ser discutido e executado ao longo de todo o ano com os alunos sobre o tema. Em Santa Luzia, está um pouco solto. Vai muito de como que você vai incluir os temas dentro do currículo. Eu vou te dar um exemplo. Aqui em Santa Luzia, eu trabalhei nesses últimos três anos com crianças de 4º e 5º ano, que são crianças mais velhas, já estão praticamente alfabetizadas e aí a gente trabalha muito com os temas dentro de geografia e história. A gente traz esses temas pra dentro da história da cultura afro, da cultura indígena, e vai trabalhando ali dentro. Por outro lado, em BH, esses temas perpassam por todo currículo. Então, a gente vai trabalhar dentro de um livro literário, através de uma feira, as datas comemorativas... através das datas que comemoram a valorização da cultura indígena. Em novembro, também a gente tem esses temas dentro do próprio currículo da rede. Então, eu acho que lá em BH é mais próximo assim, é mais presente na nossa prática, porque ela já caminha com a gente. Diferente de Santa Luzia, em que, como não tem, cada professor meio que se vira e faz aquilo que se propõe a fazer. E aí vai muito da gente, enquanto professor, querer ou não discutir esses temas dentro de sala de aula.

## L2

No curso, de forma geral, eu vi que foi pouco discutido isso. Eu me lembro assim de uma disciplina específica, que foi... acho que Escola e Diversidade, que eu tive a honra de fazer com a Nilma. A Nilma pôs essa questão da diferença, essa questão racial. Foi, assim, a disciplina que eu mais discuti sobre isso. Aí tanto é que, quando eu vi o tema de pesquisa, eu pensei: "Poxa! O que eu fiz na minha prática de diferente?" Com os meus meninos do 1º e do 2º ciclo, no caso o meu segundo ano, eu acho que eu consegui assim...

trabalhar de uma forma, mergulhando, sabe? Eu pontuei... eu não lembro em qual contexto que foi, mas, por exemplo, as tranças nagô. Eu fiz uma roda com os meninos, e aí eu falei que os negros faziam, que eram as rotas de fuga que eles tinham e tal. Então assim... eu tive esse momento de discussão com eles, mas eu não consegui me lembrar de onde, sabe? Em qual contexto que foi. Porque, no ano passado, nós trabalhamos muito a temática indígena. Então, assim... com a temática indígena eu mergulhei. Aí eu expliquei pra eles que são vários povos indígenas, que a gente não usa o termo índio porque ele é pejorativo e não abarca toda a cultura. Então, acaba que eu trabalhei a questão do respeito, mas foi assim; não foi especificamente na questão antirracista com os meninos da tarde. Com os meninos da manhã, eu já consegui dar uma mergulhada porque eu fiquei, eu acho que os últimos três últimos meses com o 8º ano em Português. E aí eu consegui trazer a leitura do livro da Djamila Ribeiro, Pequeno Manual Antirracista. E assim, eu consegui fazer um debate bem bom sobre a questão da branquitude, a questão dos direitos que muitas vezes são negados, a questão das pessoas negras não ocuparem um espaço de destaque. Aí eu consegui trazer até pra dentro da nossa realidade escolar: quantos professores negros a gente tem, quais deles ocupam a coordenação, a direção? Então, com os meninos da manhã, eu acho que eu consegui trabalhar mais isso, essa questão do respeito.

### L3

Então, o curso em si, a grade curricular obrigatória da federal, não. Eu acho que o que fez diferença pra mim, e que eu acho que eu preciso melhorar muito, enquanto pessoa branca, enquanto professora que é antirracista, minhas práticas têm que ser melhoradas. Então, eu busco muito. Eu busquei durante a graduação fazer disciplinas isoladas que contribuíram pra que eu tenha essa visão, porque, se fosse pras disciplinas obrigatórias, muito defasado. A discussão tá muito, muito ainda... tava muito, pelo menos naquela época quando eu formei, tava muito superficial. Então, os professores, por exemplo, os professores pretos que eu tive na FAE foram das disciplinas isoladas, que eu busquei. Tanto é que hoje, enquanto profissional, professora, pedagoga, trabalho em duas redes, eu me inscrevi no curso que é o do... das Ações Afirmativas da FAE, e estou fazendo por fora, porque é uma formação, uma formação complementar pra minha prática, enquanto docente da educação básica. Então, eu acho que é muito vazio ainda. Pelo menos naquela época era. Se você não buscasse as isoladas por fora pra contribuir aí na sua grade curricular, as obrigatórias, muito pouco, assim... muito pouco.

### L4

Olha, eu lembro de...

Então, as crianças, às vezes, elas têm certos comportamentos que eu acredito que elas veem na sociedade e acabam reproduzindo. Acontece, por exemplo, de um menino chamar o outro de "macaco". Então, abordar isso é muito complicado. Estou tentando lembrar o que a gente estava trabalhando... Eu não lembro se foi um livro, mas a gente foi trabalhar alguma questão racial que uma aluna me perguntou se, pra desenhar um personagem, ela poderia desenhar um macaco. E assim, você pensa na inocência da criança ao mesmo tempo que você quer repreender de certa forma. E você tentar levar isso de uma forma de ensinar mesmo é um manejo

bem complicado. Você explicar, né?... sobre as pessoas são diferentes e como esse termo é pejorativo. Isso, na linguagem da criança, é muito difícil, sabe? Então, é um grande desafio, nos pequenos detalhes, até na questão do lápis cor de pele, que cor, de que pele, sabe? Então, tentar levar algumas histórias que colocam personagens negros como protagonistas, pra essas crianças terem uma outra perspectiva disso.

As falas se correlacionam quanto ao fato de que, no curso em si, elas tiveram poucas abordagens da temática da Educação Antirracista. Também são similares quando falam de algumas práticas feitas por elas, partindo de seus movimentos pessoais.

A estrutura social operante na sociedade brasileira coopera para desigualdades visíveis, sobretudo quando tratamos de questões étnico-raciais. Com isso, Valente e Dantas (2021) ressaltam:

[...] a existência de mecanismos estruturais que operam na mobilidade social de diferentes grupos, conferindo, por exemplo, desvantagens a negros. Nesse sentido, a escola como instituição social pode propagá-lo ou enfrentá-lo. Em outras palavras, o racismo, em contraponto ao direito à educação, liga pessoas negras a estereótipos e a representações negativas que se autorrealizam e limitam o campo de ação. (VALENTE E DANTAS, 2021, p. 4).

Neste ponto, podemos perceber o quanto a escola e corpo docente têm o poder na hora de efetivar ou não uma prática antirracista, seja de maneira involuntária ou voluntária, perpassando um movimento de mudança de paradigmas.

Segundo Nascimento (2016), apesar da Lei 10.639/2003, o currículo escolar ainda não traz os negros como protagonistas, deixando de referendar o papel de resistências e conquistas do povo negro para a nação brasileira.

Na escola, existem vários momentos de racismo, que muitas vezes são tratados como meras brincadeiras de crianças, deixando de lado a gravidade de tais práticas. Nesse sentido, se retira o quão violento são essas “brincadeiras” dentro da escola. Pelas entrevistas realizadas, podemos perceber grande dificuldade teórica que alguns professores encontram para nomear tais microviolências e para começarem a estudar o tema a fundo.

Partimos para outro agravante. Para além das brincadeiras em sala de aula, existe o perigo de formar mais uma geração de pessoas que não entendem a importância de pensar em como a estrutura racista opera no Brasil. A maioria das professoras revela dificuldade em perceber quando fazer a intervenção necessária. É possível que isso tenha a ver com a relação estrutural que visa a manutenção do

*status quo*, de modo que, há urgência na percepção da necessidade da melhoria no processo educacional vigente e nas Relações Étnico-Raciais no cotidiano escolar.

Na verdade, existe uma visão deturpada sobre as pessoas negras, e especificamente sobre os estudantes negros, que vivenciam um processo de violência em sua escolarização, pois:

É por meio de estereótipos e xingamentos em relação as suas características físicas, como, cabelo e cor de pele que as crianças negras podem ser afetadas. A criança negra, pode reagir a tais situações se reprimindo, isolando, ora revidando as agressões atribuídas a elas. A partir de tais comportamentos que os conflitos étnicos podem se reverberar nas relações que as crianças estabelecem com seus pares. Diante disso, compreende-se que o silenciamento das questões raciais no cotidiano escolar se constitui como dificultador da construção de relações saudáveis entre as crianças, por conseguinte, de um ambiente propício ao desenvolvimento holístico de todas as crianças. (GOMES; DA SILVA; GEBARA, 2021, p. 4).

Nesse sentido, podemos perceber o quanto o respeito às diferenças étnicas e culturais presentes na escola são de extrema importância para começar a relação entre as raças dentro da escola, pois, da mesma forma que o racismo tem várias faces, o combate ao racismo também precisa ter.

Um caminho possível poderia ser uma formação continuada voltada para a filosofia africana, uma imersão na história africana e afro-brasileira, sendo contada em outra perspectiva. Nessa filosofia, estão presentes palavras, como pertencimento, ancestralidade e encantamento. E digo mais: as concepções afrocentradas tratam os seres humanos como parte da natureza, de modo que também contribuem para uma visão de cuidado com o meio ambiente, muito diferente da visão eurocêntrica.

[...] a formação de professores sob o cunho da filosofia africana favorece aos docentes a construção de saberes outros, conhecimentos tradicionais a partir de diversas linguagens, dentre elas a oral e a corporal, desconstruindo preconceitos em relação aos elementos que avivam a cultura africana, fortalecendo assim o desenvolvimento de uma prática reflexiva e para a humanização no ambiente escolar. Essa é mais uma questão a ser investigada no interior das estratégias metodológicas utilizadas nos Núcleos de Estudos. (GOMES; DA SILVA; GEBARA, 2021, p.4)

Estudos como o que está contido em nossa pesquisa são necessários, pois apontam lacunas e possíveis soluções para uma mudança de pensamento e nas práticas dentro das escolas, partindo de fatos vivenciados por professores no cotidiano da escola, no viés de uma Educação Antirracista efetiva.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional é uma exigência do PROMESTRE. Sendo assim, optamos por desenvolver e produzir um *podcast* cujo conteúdo pudesse expandir o entendimento e a discussão dos temas que abordamos ao longo de nossa dissertação, com convidadas que pudessem trazer contribuições importantes, dada sua experiência profissional e acadêmica. A escolha desse formato se deu pelo seu alcance e por seu baixo custo de produção.

A partir de nossa subjetividade, pensamos num título que refletisse nossa visão e experiência. Por isso, intitulamos nosso *podcast* como “**EDUCAÇÃO EM PRETO E BRANCO**”. O título faz menção à nossa temática central: a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Almejamos como público-alvo professoras que atuam em escolas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, com o objetivo de promover a transformação dos ambientes escolares, para que as crianças encontrem identificação e pertencimento, com respeito à sua diversidade racial. Assim, também objetivamos apresentar a esse público um novo olhar sobre a importância da Educação para as Relações Étnico-Raciais, para sua prática docente.

Nosso *podcast* contará com a participação de professoras convidadas que possam falar de suas práticas de educação étnico-racial dentro da educação básica, compartilhando casos reais e práticas de sucesso. Teremos também a presença de convidados especializados no tema.

Como exigir dos profissionais de educação atitudes positivas com relação a temática negra no Brasil, se muitos deles ainda não têm seu próprio pertencimento étnico construído? Com o *podcast*, esses profissionais terão a oportunidade de analisar e refletir sobre sua prática docente.

Durante a produção do *podcast*, para a edição usamos o aplicativo *Audacity*. Como música tema para a abertura e o fechamento do episódio piloto, escolhemos a música *Anyá Ukwu*, de Ugo Mbaise, no repositório *Free Music Archive*, de músicas e canções *royalty free*. Tivemos o cuidado de escolher uma música com a licença de uso tipo *CC BY*, que permite seu uso comercial desde que com o devido crédito de autoria. *Anyá Ukwu* é um *afrobeat* que combina bem com a mensagem que queremos passar, que é o lado positivo de ser negro.

Ainda sobre a escolha do nome do *podcast*, nos inspiramos em uma minissérie documental, lançada em 2021 na plataforma *Netflix*: “**Colin em preto e branco**”. Ela trata de uma forma didática e histórica a questão negra, a partir da biografia do ativista e ex-jogador de futebol americano Colin Kaepernick. A escolha do título motivou a escolha da paleta de cores da identidade visual do *podcast*. O *flyer* para sua divulgação consta nos apêndices.

Primeiramente, foi gravado e publicado o “Episódio Piloto: Práticas da Educação Antirracista” com uma convidada que tem uma experiência de atuação em Educação Étnico-Racial, com a expectativa de que ela possa contribuir com mais entendimento e conhecimento para os ouvintes interessados.

Nossa primeira convidada foi a Profa. Mestra Conceição Aparecida Oliveira dos Santos, egressa do PROMESTRE da UFMG e com experiência na temática das Relações Étnico-Raciais. Conceição é professora formada em Letras e Pedagogia, com especializações na área da educação. Ela teve uma contribuição rica acerca das questões pontuadas, que têm relação direta com a nossa pesquisa. Por meio da fala dela, podemos perceber a diferença de visão pelo fato de ela ser uma professora negra, de pele retinta, trazendo consigo, tanto na pele quanto teoricamente, como ser uma professora antirracista atuante. O fato de ela ser uma professora negra e antirracista faz uma diferença significativa.

Conforme afirmação de Gomes (2001, p. 89), “[...] ser negro, no Brasil, possui uma complexidade maior e não se restringe a um lado biológico. É uma postura política”. Ao pensar em nossa sociedade, com um histórico estruturalmente racista, e diante de um paradigma eurocêntrico, é necessário que a educação contribua para que as pessoas possam assumir um vínculo com a sua cultura ancestral. Portanto, a possibilidade de formular esse *podcast* é de grande relevância, haja vista que ele perpassará por questões que são a marca da sociedade brasileira e que são de máxima urgência.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa almejou tentar entender como são as práticas de Educação Antirracista na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. No processo de captação dos sujeitos de pesquisa, tivemos uma grande dificuldade de encontrar professoras negras, graduadas pela Universidade Federal de Minas Gerais, que fossem efetivas na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Mesmo com contatos em grupos específicos de professoras negras, encontramos apenas uma professora que se autodeclarava parda e se encaixava no recorte da pesquisa. Essa condição da autodeclaração negra partiu do princípio de que uma professora negra, que tenha consciência da sua pertença racial, teria maior sensibilidade para a temática da Educação Antirracista. Assim, de acordo com Miranda (2018), no decorrer da sua pesquisa, foi possível perceber uma construção da noção de identidade étnico-racial por parte dos discentes entrevistados, ao longo do processo de formação na universidade. Isso pode ser notado na mudança de práticas, como, por exemplo, nas mudanças estéticas, ao assumir os cabelos crespos, na escolha das vestimentas, que passaram a ser mais coloridas, principalmente atreladas a um estilo étnico (muitas de referência africana), mas, sobretudo, nas mudanças de autoidentificação e declaração de pertencimento ao grupo étnico-racial negro. Todo esse processo advém de aprendizagens construídas e problematizadas durante diferentes atividades formativas, tais como palestras, disciplinas do currículo e disciplinas transversais, bem como em outras ações presentes no cotidiano da instituição formadora.

Para contribuir com o entendimento e a dimensão das práticas docentes, levando em conta uma Educação Antirracista, o nosso estudo se baseou em conceitos, como Educação para as Relações Étnico-Raciais, Saberes pedagógicos: relativismo *versus* universalismo, Didática Antirracista e Professora Iniciante.

O tema desta pesquisa foi a Educação Antirracista, a presença ou ausência das práticas antirracistas nas escolas de educação básica da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, a partir dos relatos de experiência de professoras iniciantes. A proposta foi focada em professoras e professores egressos do curso de pedagogia da UFMG, como forma de compreender as práticas educacionais dos anos iniciais da educação básica.

O objetivo dessa pesquisa foi investigar e compreender se existem e como são realizadas práticas de Educação Antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental,

realizadas por professoras iniciantes, egressas do curso de Pedagogia após a criação da Lei 10.639/2003.

A Lei 10.639/2003 foi um marco para a EREER. A referida Lei não surgiu apenas há vinte e um anos. Ela é fruto da luta social brasileira feita pelos movimentos negros bem antes de sua promulgação. Esses movimentos, por lidarem diretamente com a população negra periférica, entenderam desde cedo que a educação poderia ser um caminho possível para a mudança social esperada, mas que só por meio de políticas públicas institucionalizadas alguma mudança seria efetiva. Nesse sentido, ter uma Lei como a 10.639/2003 é de extrema importância para a educação porque somente com uma lei podemos pensar em uma formação de professores que leve em conta uma Educação para as Relações Étnico-Raciais e cobrar mais ações do Poder Público nesse sentido.

Sem dúvida, passadas duas décadas desde a promulgação da lei que determina que o tema racial seja conteúdo curricular, uma vez que o Brasil é um país onde a população é majoritariamente negra, é preciso compreender se a educação brasileira efetivamente se reconstruiu em uma Educação Antirracista, a fim de que essa população seja atendida em sua especificidade. Podemos pensar que escola pretendemos ter, considerando essa parcela da população e as relações estabelecidas entre negros e não negros. Em uma escola realmente mais igualitária, repensar nossas práticas, pautadas em uma Educação Antirracista, seria necessário e primordial.

A pergunta que norteou a pesquisa foi: A partir das falas das professoras, quais são - caso existam - as práticas de Educação Antirracista, sejam elas esporádicas ou sistematizadas, difundidas nas salas de aula da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte?

A partir da fala de nossas entrevistadas, constatamos que, apesar de saberem da importância da temática da Educação Antirracista, as professoras sentiram dificuldades em suas práticas pedagógicas, dizendo que esse assunto do racismo fica em evidência apenas quando uma criança sofre alguma violência relacionada, motivando ações pontuais. Disseram que algumas professoras, mesmo com a possibilidade de participar das formações disponibilizadas pela Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte sobre o tema, não faziam questão de participar por não credibilizar, entender e valorizar essa temática. Outras apontam as várias atividades escolares e a falta de tempo para as práticas pedagógicas antirracistas. Elas

mencionaram a necessidade de uma grande mudança social, porque somente a escola mudar não é o suficiente.

Consideramos que existe uma discrepância em como as redes de ensino municipal problematizam as propostas de uma Educação Antirracista, o que possivelmente impede que elas se efetivem por completo. Algumas redes de ensino apontam caminhos, como uma estrutura forte da rede em relação a uma Educação Antirracista, uma política de formação continuada com a temática e com os educadores atentos para a relevância do tema, pois nem todos estão a par desse assunto.

Também consideramos que as práticas de Educação Antirracista não podem ser apenas pontuais e esporádicas, tampouco serem apenas intervencionistas ou se restringirem apenas ao mês de novembro, em função do Dia da Consciência Negra. Essas práticas precisam ser sistemáticas e institucionalizadas. Precisam ocorrer ao longo de todo o ano letivo. Os docentes precisam entender que, em um país racista, assumir uma postura antirracista deve ser um compromisso diário, permanente e inalienável.

A conclusão da graduação não encerra a construção do fazer docente das professoras, isto é, não significa que as professoras estejam prontas. Na verdade, essa construção apenas começa na graduação. Os relatos das professoras deixaram isso evidente. Ao abordar a questão da tomada de consciência para prática, as entrevistadas afirmaram que o curso de pedagogia, no primeiro momento, parece uma “bolha teórica”, mas, com o tempo, perceberam a importância da teoria. De uma bolha, o curso passou a ser visto como a base para uma prática pedagógica com sentido. Compartilhamos a mesma visão das entrevistadas de que o curso de pedagogia da UFMG possui uma ótima base teórica, mas que na prática a realidade é bem diferente, principalmente em realidades periféricas e vulneráveis. Nas respostas, há a percepção de que, se quisermos ser professoras antirracistas, o momento da formação é muito mais individual do que coletivo, ao procurar pós-graduações e matérias complementares específicas com a temática antirracista. Até que haja um olhar mais sensível por parte das universidades quanto à importância das práticas antirracistas, a formação antirracista ainda será uma iniciativa mais individual do que coletiva.

De acordo com as respostas obtidas, percebemos que as entrevistadas egressas do curso de pedagogia da UFMG, atuantes na PBH, relatam que encontram

dificuldades para colocar em prática, em suas aulas, uma Educação Antirracista de fato. Elas deram a entender que a gestão escolar não se preocupa com o tema e que o currículo ainda é muito padronizado no viés de conteúdo eurocêntrico. Ao tratar da formação na graduação, apesar de terem tido aulas de sociologia e filosofia, elas sentiram que sua compreensão teórica foi melhorada, mas que poderiam ter tido mais aulas práticas sobre Educação Antirracista.

Com relação aos saberes, elas disseram que, se quisessem saber mais, precisavam se matricular em cursos separados da grade curricular da instituição de ensino, ou seja, era uma busca individual. Uma possível lacuna encontrada por elas seria o fato de que nem todas as professoras estão atentas à importância de se ter práticas antirracistas em sala de aula.

Por meio das entrevistas, podemos perceber que depois da promulgação da Lei 10.639/2003, houve avanços, mas que ainda temos muito caminho para percorrer. Ter entrevistadas de etnias diferentes agregou muito. Como pesquisadoras, essa experiência nos mostrou vários aspectos importantes da Educação Antirracista.

Entendemos que, a fim de que se efetive uma prática antirracista, para cada prática no viés eurocêntrico é necessário que uma prática no viés afrocentrado seja realizada. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem abará as diferenças encontradas dentro da escola. Por exemplo, ao preparar uma aula de história da arte, um professor facilmente encontraria material eurocentrado, mas teria que se dar ao trabalho de buscar conteúdo afrocentrado. E nem todos têm essa disposição.

Nosso produto educacional nasce da satisfação que tivemos em fazer as entrevistas e a escuta das professoras. O *podcast* sintetiza a mensagem que retiramos das entrevistas e da escuta ativa e real que tivemos com as participantes. Com nossa primeira convidada, a Profa. Mestra Conceição Aparecida Oliveira dos Santos, percebemos que, se os professores e professoras realmente quiserem, é possível efetivar práticas da Educação Antirracista no cotidiano escolar. Mas para que isso aconteça, os docentes precisam se dedicar, estudar e aprender, a fim de reconstruir os seus saberes docentes e buscar novas práticas pedagógicas.

Pensar que uma criança poderá se reconhecer enquanto negra a partir da inclusão de práticas educacionais antirracistas, que retratam toda a importância do povo negro no processo de formação de nosso país, inclusas nos anos iniciais da educação básica, tornou-se um veio condutor que justificou este estudo. É necessário pensar no processo formativo desses professores/professoras ao trazer,

como pautas reflexivas, um ensino mais inclusivo e igualitário, no qual os espaços de fala e a Educação Antirracista sejam respeitados.

Nossa pesquisa é e será atual, enquanto o racismo não for vencido. Decorridos vinte e um anos desde a promulgação da Lei 10.639/2003, nossa pesquisa tentou discutir a existência e a natureza das práticas educacionais antirracistas na educação básica. Mas acreditamos que esse assunto não se esgota aqui; existem lacunas a serem preenchidas. Por exemplo, em que medida a identidade racial influencia a percepção em relação à vontade e sensibilidade em aprender mais sobre como ser uma professora antirracista e agir nesse sentido? Deixo o caminho aberto para que os próximos pesquisadores que se interessarem se aprofundem em nosso tema.

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Alessandra; MOREIRA, Phellipe Patrizi; TAVARES, Pâmela Cristina. Páginas em branco não contam histórias negras: o lugar das narrativas afrodiáspóricas nos cotidianos escolares. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 40, 2021, GT 21, ANPED, 2021.

ALMEIDA, Adriana de. O fazer-se docente e o processo de formação continuada. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39, 2019, GT 04, ANPED, 2019.

ALMEIDA, Débora Renata Muniz. Práticas pedagógicas na educação infantil: experiências docentes no município de Maracanã (PA) na perspectiva decolonial. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 41, 2023, GT 21, ANPED, 2023

ALMEIDA, Marcos Antônio Silva de et al. A Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) e o ingresso nas universidades públicas como mecanismo de política pública antirracista. 2022.

ALMEIDA, Mônica Andréa Oliveira. Políticas de ação afirmativa na educação básica: algumas reflexões. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39, 2019, GT 21, ANPED, 2019.

ALVES, Samanta dos Santos. Letramento Racial Crítico e Prática Educacionais no Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro: A formação continuada de professores da sala de leitura e suas narrativas-Rio de Janeiro 2018. Dissertação mestrado em educação.

AMARAL, Elisa Amanda Santos do. bell hooks e a Trilogia do Ensino: contribuições para uma educação infantil antirracista. 2023.

AMORIM, Mayara Pereira. Políticas públicas antirracistas, racismo estrutural e programas de transferência de renda. 2022.

ANDRADE, Maíra Pires. Práticas pedagógicas transgressoras: possibilidades para uma Educação Antirracista a partir do prêmio Educar para a Igualdade Racial (CEERT). 2022. Tese (Doutorado em História) - Programa de Estudos Pós-Graduados em História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

ARAÚJO, Jaciara Cristina Pereira de Souza de. Educação Antirracista e projeto político-pedagógico escolar: um olhar para as escolas públicas de ensino fundamental da Cidade Estrutural/DF. 2021.

ARRUDA, Maria Auxiliadora de Almeida. Privilégio branco ea (im) possibilidade de implementação de políticas antirracistas: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. 2020.

AZEVEDO, Ana D'Arc Martins de. Identidade negra e projeto pedagógico em uma escola. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 40, 2021, GT 21, ANPED, 2021.

BARBOSA, Débora de Freitas et al. Políticas antirracistas como componente do direito à cidade: experiências em São Paulo e Nova York. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4.ed. Lisboa Portugal, 2020.

BARROS, Tainara Batista. Educação Antirracista: reflexões e coproduções com educadores/as infantis do município de Teixeira-MG. 2023.

BERNARDES, João Paulo Ribeiro. Currículo, prática da EREER e ensino de história em uma escola no sul do Estado do Espírito Santo. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 41, 2023, GT 21, ANPED, 2023.

BRITO, Eliana Póvoas Pereira Estrela. Entre a aceitação e a fuga: a juventude negra em trânsito nos currículos escolares. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39, 2019, GT 21, ANPED, 2019.

BRZEZINSKI, Iria. Plano de Formação de Professores (PARFOR): o instituído e o instituinte. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017, GT 08, ANPED, 2017.

CAETANO, Carlos Alberto. Diversidades nas políticas educacionais: Narrativas de profissionais-docentes quilombolas? In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39, 2019, GT 21, ANPED, 2019.

CAMPOS, Claudia Iara Dias de. A cor do sagrado: iconografia e poética nas religiões de matriz africana-por uma Educação Antirracista. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

\_\_\_\_\_. O currículo entre o relativismo e o universalismo: Dialogando com Jean-Claude Forquim. Educação e sociedade, ano XXI, nº 73, dezembro /2000.

CARDOSO, Maísa. Análise de negociações de identidades sociais em discurso de formação docente continuada para educação das Relações Étnico-Raciais na equipe multidisciplinar – Curitiba, 2019.

CARVALHO, Thaís Regina de. Educação das Relações Étnico-Raciais e políticas de formação continuada de professores/as da educação infantil: experiências de Florianópolis/SC. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017, GT 21, ANPED, 2017.

CARVALHO, Thais Regina de; BASTOS, Rachel Benta Messias; VIEIRA, Cecília Maria. Educação das Relações Étnico-Raciais na educação infantil: análises das práticas pedagógicas na rede municipal de educação de Goiânia. In: ASSOCIAÇÃO

NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 41, 2023, GT 21, ANPED, 2023.

CASTILHO, Suely Dulce de. O que revelam os perfis dos docentes das escolas estaduais quilombolas do Estado de Mato Grosso? In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39, 2019, GT 21, ANPED, 2019.

CASTRO, Carem Barbosa de. Ações afirmativas como instrumento de inclusão étnico-racial: o papel do direito na construção de uma Educação Antirracista. 2023.

CAVALCANTI, André. Corporeidades negras e educação física escolar—construindo práticas antirracistas nos cotidianos da educação infantil. **Revista Fluminense de Educação Física**, v. 1, n. 01, 2020.

CORDEIRO DA SILVA, Kátia Curado Pinheiro. Professores em Início de Carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano da escola. CORDEIRO DA SILVA, Kátia Curado Pinheiro; CRUZ, Shirlene Pereira da Silva. **O Professor Iniciante: Sentidos e Significado do Trabalho Docente**. Jundiaí, S.P.: Paco Editorial, 2018.

CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé. **Os anos iniciais da docência em Química: da universidade ao chão da escola**. 2013. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação—PPGE/UNIMEP.

COSTA, Clarissa Thaís Lima da; CARVALHO, Érika Loureiro de. GT 21 da ANPED e ABPN: um olhar para os 20 anos da lei 10.639/03. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 41, 2023, GT 21, ANPED, 2023.

COSTA, Daniele da Silva; ABREU, Waldir Ferreira de. Um olhar decolonial nos saberes e práticas educativas de professoras negras ribeirinhas na amazônia paraense. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 41, 2023, GT 21, ANPED, 2023.

CUNHA, Maria de Fatima Limeira da Silva. Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08: possibilidades e desafios para a construção de uma Educação Antirracista: Escola Estadual São Pedro Apóstolo - Pedra Preta-MT. 2021. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2021.

CRUZ, Gisele Barreto da et al. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v.14, p. 1-15, e4149114, jan./dez. 2020. DOI; <https://doi.org/10.14244/198271994149>. Acesso em: 10 jan. 21.

FIASCHI, Genice de Fátima Fortunato da Silva; VAZ, Adriana. O ensino do teatro como Educação Antirracista: a construção da identidade negra. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 9, n. 2, p. 80-101, 2023.

DA SILVA CRUZ, Shirleide Pereira et al. **O Professor Iniciante: Sentidos e Significado do Trabalho Docente**. Paco Editorial, 2018.

DE LIMA, Themis Cristina Lobato et al. *Planeta África: práticas artísticas para uma Educação Antirracista*. 2022.

DE PINHO ESPINHEIRA FILHO, Ivan. *As poéticas negras brasileiras nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio: ausências, presenças e possibilidades de uma Educação Antirracista*. 2020.

DIAS, Thiago Leandro da Silva et al. *Ensino de evolução humana, questões sociocientíficas e Educação Antirracista: investigando princípios e protótipos educacionais*. 2022.

DIRETRIZES. *Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília outubro 2004.

FARIA, Bruno Augusto da Silva. *O branco e a educação: a construção de motivos para uma atividade pedagógica antirracista*. 2022.

FERNANDES, Luiz. *Faz diferença pensar uma Educação Antirracista na sala de aula? Educação em Rede. Cultura afro-brasileira no SESC: possibilidades e desafios*. Rio de Janeiro, 2019.

FERRAZ, Igor de Bruyn. *Quem quiser pode ir; eu vou ficar aqui: política, antirracismo e identidade sonora no samba de partido-alto do Candeia*. 2023. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

FEITAL, Lisa Minelli. *A promoção da igualdade racial e a política pública de formação dos professores da Educação Infantil em Belo Horizonte*. 2016.

FILGUEIRA, André Luiz de Souza; SILVA, Mary Anne Viera. *Afrocentricidade, Quilombismo e Colonialidade do Poder: Saberes Insurgentes nas Textualidades de Abdias do Nascimento e Anibal Quijano*. Revista Temporais |ISSN 23 17 – 5516| ano 22.

FONSECA, Suellen Souza et al. *Ancestralidade afro-brasileira na educação infantil: reflexões formativas para uma educação científica antirracista*. 2021

FORQUIN. Jean-Claude. *O currículo entre o relativismo e o Universalismo*. Educação e sociedade, ano XXI, nº 73, dezembro/2000.

FURTADO, Tanara Forte. *Educação das Relações Étnico-Raciais e desestabilização de subjetividades em formação continuada de professoras no Curso UNIAFRO/UFRGS (2013-2014)*. 2022.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. 1.<sup>a</sup> ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar um projeto de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Adriana Bom Sucesso; DA SILVA, Rogério Correia; GEBARA, Tânia A. Ambrizi. Relações étnico-raciais e formação docente no campo da Educação Infantil: estratégias metodológicas em foco na rede municipal de Belo Horizonte—MG/Brasil. In: **Anais do Congresso Africanidades e Brasilidades**. 2021.

GOMES, Nilma. **A Mulher Negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

\_\_\_\_\_. Educação, Raça e Gênero: relações imersas na alteridade. Cadernos Pagu: raça e gênero, Campinas: Unicamp, v. 6-7, p. 67-89, 1996.

\_\_\_\_\_. Relações Étnico-Raciais Educação e Descolonização dos Currículos. Currículos sem fronteiras, v.12, n.1, Jan/abr. 2012.

HOOKS. Bell. **Ensinando a transgredir**. 2. ed. São Paulo: wmfmartinsfontes, 2017.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. NÓVOA, António. (Org). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

LADSON-BILLINGS, Gloria; TATE, Willian F. Towards a Critical Race Theory of Education. Teachers College Record, New York, NY, USA, v. 97, n. 1, p. 47-67, 1995.

LEAL, Lyanna Lourdes Lima; GURGEL, Iure Coutre; SOUSA, Antonio Carlos de. Ser professor iniciante na educação básica: entre aprendizagens e desafios. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 41, 2023, GT 08, ANPED, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora, São Paulo- SP, 2017.

LIMA, Fernanda Alencar. Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais: desafios e possibilidades de práticas pedagógicas antirracistas. 2022. 97 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

LIMA, Simone Henriques Gonçalves; MESQUITA, Silvana Soares de Araujo. Trajetórias profissionais docentes e a busca por marcos provocadores de mudanças. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 40, 2021, GT 04, ANPED, 2021.

NICOLAU, Adriane, Planejamento No Ambiente Escolar, Santa Cruz do Sul, 2015.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1159-1180, 2004.

LUDKE E ANDRÉ. Menga e Marli. Pesquisa em Educação, abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de janeiro, 2018.

MAGALHÃES, Ana Luiza Emerich. Materiais Didático-Pedagógicos para o Ensino Aprendizagem em Arte: Relações no Contexto Escolar. Belo Horizonte, 2019.

MACAMBIRA, Leidiane dos Santos Aguiar. Os modos como vamos nos tornando mulheres negras e educadoras antirracistas: narrativas de formação para pensar a educação das relações raciais. 2021. 138f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

MARIN, Alda Junqueira. Didática e políticas educacionais. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017, GT 04, ANPED, 2017.

MARQUES, Maria Cristina. As literaturas africanas e afro-brasileiras? O desafio da aplicabilidade da Lei 10639/2003 de levar o leitor a uma viagem com os personagens deuses afros. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39, 2019, GT 21, ANPED, 2019.

MENDES, Katia Valeria Mosconi. As demandas de conhecimentos para a formação de professores no curso de pedagogia. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39, 2019, GT 08, ANPED, 2019.

MENDES, Samuel da Silva. Estado, educação e racismo: uma abordagem dialética da Lei Federal nº 10.639/03 como política pública de enfrentamento do racismo na escola.

MENDONÇA, Flávia Fernanda Rodrigues et al. Por uma Educação Antirracista: uma proposta de mediação e intervenção para as Relações Étnico-Raciais na rede municipal de educação de Itauçu-GO. 2021.

MENEZES, Dalva de Araújo; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Práticas pedagógicas de professores em comunidades quilombolas. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017, GT 04, ANPED, 2017.

MIRANDA, Vanessa Regina Eleutério. **Formação de professores para trabalho com a educação das Relações Étnico-Raciais**. Universidade Federal de Minas Gerais programa pós-graduação em educação na faculdade de educação. Belo Horizonte, 2018.

MORAES, Paola Leutwiler Oliveira. Possibilidades da sala de aula expandida para a formação permanente em Educação Antirracista assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). 2022.

MOREIRA, Phellipe Patrizi. “A batucada que se espalha nesse chão”: narrativas docentes, samba e Educação Antirracista. 2021. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

MOTA, Sara Cesar Brito. Sequência didática para uma Educação Antirracista e em perspectiva decolonial: conceitos fundamentais, roteiro urbano e fontes literárias. 2020

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia, Cadernos PENESB, Niterói, n. 5, 2004.

NASCIMENTO, Paulo César. Ecoando vozes subalternizadas: uma experiência de/colonial e antirracista de educação linguística em sala de aula de ensino médio. 2022. 206 f. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, GO, 2022.

NEVES, Francyslene Pereira. Experiências do movimento negro de Rondonópolis e as políticas antirracistas de educação. 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2019.

NOBREGA, Carolina Cristina Dos Santos. Educação Antirracista no município de São Paulo: análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar. 2019.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; SILVA, Nesir Freitas da. Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais: encruzilhadas para uma Educação Antirracista nas escolas da RME-BH. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 41, 2023, GT 21, ANPED, 2013

OLIVEIRA, Keila de; RAUEN, Margarida Gandara. A formação docente antirracista e anti-sexista. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 40, 2021, GT 08, ANPED, 2021.

OLIVEIRA, Laís Vianna de. Samba e Educação: cruzando possibilidades para uma Educação Antirracista e Decolonial. 2023.

OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de; GOMES, Ana Cristina da Costa. Mulher negra, representação e pedagogias outras: diferentes formas de ver e fazer Educação Antirracista. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39, 2019, GT 21, ANPED, 2019.

OLIVEIRA. Luiz Fernandes. Pedagogia decolonial e didática antirracista. Texto Apresentado no II COPENE SUDESTE em 01 de março de 2018. Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa de; ELETÉRIO, Lucia Helena Abreu. Comunidade de prática, autoformação docente e justiça social na escola pública: um estudo de caso. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39, 2019, GT 08, ANPED, 2019.

OLIVEIRA, Vanessa Regina Eleutério Miranda. Um Currículo Multicultural: práticas inclusivas e a afrodescendência. OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Oliveira, Iolanda; Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (Org.). **Identidade Negra: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**. 1ed. Rio de Janeiro: ANPED/Ação Educativa/Fundação Ford, 2003.

OROZCO MARÍN, Yonier Alexander. Antirracismo e Dissidência Sexual e de Gênero na Educação em Biologia: Caminhos para uma Didática Decolonial e Interseccional, 2022.

PEPE, Cristiane Marcela. Processos de aprendizagem e motivação de professores de ensino fundamental I. 2007. 257 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/101611>>.

PEREIRA, Caio Calixto Teixeira et al. Educação e resistência: pedagogias e práticas antirracistas do pré-vestibular social “Estudando para Vencer”. 2022.

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. A pesquisa na formação inicial de professores: uma perspectiva didática inédita e viável. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017, GT 04, ANPED, 2017.

RAMOS, Luciana Dornelles, Descolonizando práticas pedagógicas: a narrativa de uma educadora na luta pela Educação Antirracista, 2021.

REIS, Claudia de Jesus Tietsche; GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. Re-união de professores: o compartilhamento narrativo de práticas pedagógicas como ação coletiva de formação continuada. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 40, 2021, GT 08, ANPED, 2021.

REIS, Diego dos Santos. A Lei 10.639/03 e a formação de professores/as para Educação Básica: outras vozes na filosofia da educação. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 40, 2021, GT 21, ANPED, 2021.

REIS, Maria da Conceição dos; ALVES, Ellis Cristine Oliveira; SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. O processo educativo do movimento social encrespa geral para afirmação da identidade negra. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017, GT 21, ANPED, 2017.

RIBEIRO, Marcus Vinicius da Rocha et al. Machado de Assis como possibilidade pedagógica para uma Educação Antirracista no ensino de história. 2022.

ROCHA, Deise Ramos da. Os sentidos políticos atribuídos à função social da escola pelos professores iniciantes na carreira. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39, 2019, GT 08, ANPED, 2019.

ROCHA, Fabiana de Oliveira Maciel. O Quilombismo de Abdias Nascimento: fundamentos para uma Educação Antirracista. 2021.

ROCHA, M. S. Ser educador quilombola é nos encontrar uns nos outros: uma etnografia sobre educação quilombola antirracista baseada na ciência do quilombo de extrema. 2023. 131 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. A relação universidade-escola nos cursos de licenciatura – demandas para a formação docente. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017, GT 08, ANPED, 2017.

ROSA, Lincoln Fernandes de Araujo. Proposta de Intervenções Pedagógicas para o Ensino de Química visando uma Educação Ambiental Crítica Antirracista, 2023.

ROSA, Milton; OLIVEIRA, Davidson Paulo Azevedo de; OREY, Daniel Clark. Delineando e conduzindo o método misto de pesquisa em investigações em educação matemática. Perspectivas da educação matemática, v. 8, n. 18, 2015.

TROJAN, Rose Meri; RODRÍGUEZ, Jesús Rodríguez. Os PCN's e os materiais didáticos para o ensino aprendizagem da arte: o que propõem? Linhas, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 49 - 71, jan. / jun. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1397/1194>>. Acesso em: 18/03/2024.

SANTOS, Amanda Malaquias dos. Novas configurações de movimentos sociais e movimentos políticos antirracistas no Brasil.

SANTOS, Boris Calazans dos. **Cultura e política: o antirracismo na literatura periférica**. 2022. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SOUSA, Fernando Santos. O trabalho docente e o nó dialético gênero, raça e classe. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 41, 2023, GT 08, ANPED, 2023.

SOUZA, Neusa Santos. 2021. Tornar-se negro: Ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar. 171 pp.

SCHMIDT, Débora Cristina. "PASSA BATIDO, MAS NÃO DESPERCEBIDO": o deslocamento da branquitude no contexto da Educação Antirracista. Editora CRV, 2023

SENA, Vanessa Jesus de. O ensino de literatura afro-brasileira para o fortalecimento de uma Educação Antirracista. 2022.

SILVA, Claudete dos Santos da. Sentidos da Educação Antirracista na perspectiva das Coordenadoras do UNIAFRO/UFRGS. 2020.

SILVA, Cristiano Cardoso da. Fotografia e Educação Antirracista: notas sobre a implementação da lei nº 10.639/03 em uma oficina do ensino fundamental. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2019.

SILVA, Dayana Maria da. O projeto político-pedagógico da escola e sua interface com a formação continuada de professores (as) e suas práticas, numa perspectiva antirracista. 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

SILVA, Júlia Maria Nogueira. As narrativas de mulheres negras e educadoras: o uso da arte na Educação Antirracista. 2022.

SILVA, Natalino Neves da. 20 anos da Lei nº 10.639: desafios, possibilidades e avanços na construção de uma Educação Antirracista. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 41, 2023, GT 21, ANPED, 2023.

SILVA, Silmara Cardoso De Lima. Formação docente para a implementação da Lei 10.639/03: Concepções em curso na rede municipal de São Paulo. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, Universalismo e Relativismo: Uma discussão com Jean-Claude Forquim. Educação e sociedade, ano XXI, nº 73, dezembro/2000.

SILVEIRA, Monique Brito da. Lutas pela Educação Antirracista no RS: estudo da trajetória intelectual da Professora Vera Regina Santos Triumpho (1987-1996). 2023.

SILVA E DELGADO, Eva Alves e Omar Carrasco. O Processo de Ensino Aprendizagem e a Prática Docente: Reflexões. Revista, Espaço Acadêmico | ISSN 2178-3829 V. 8 Nº 2, 2018.

SOARES, Josias Gois. Cultura urbana e hip hop na educação física: um projeto escolar de Educação Antirracista no município gaúcho de Novo Hamburgo. 2023.

SOUSA, Fausto Ricardo Silva et al. Vivências do eu-baobá em Educação Antirracista numa escola pública municipal em Açailândia-Maranhão. 2022.

SOUZA, Paloma Silva de. Políticas educacionais antirracistas: análise dos modos de enfrentamento ao racismo em escolas públicas brasileiras. 2023.

SUZUKI, Clarissa Lopes. Outras memórias, outras histórias: contra colonialidade e o saber como construção coletiva e emancipatória na Educação Antirracista das artes. 2022.

TRANCOSO, Michelle Viana et al. Educação feminista e antirracista na cibercultura: um mapa de narrativas, conflitos e desconstruções. 2020.

VALENTE, Gabriela; DANTAS, Adriana Santiago Rosa. Práticas Docentes e Relações Étnico-Raciais: reflexos da sociedade brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e07327, 2021.

VAUGHAN, Norman; CLEVELAND-INNES, Martha; GARRISON, Donn Randy. Teaching in blended learning environments: Creating and sustaining communities of inquiry. Canadá: AU Press, Athabasca University. 2013. 144 p.

VIEIRA, Marili Moreira da Silva; GALIAN, Claudia Valentina Assumpção. Modelo de professor performativo: a BNC de formação continuada. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 40, 2021, GT 04, ANPED, 2021.

VIEIRA, Marili Moreira da Silva; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Finalidade educativas escolares: para que serve a escola? Uma reflexão para a formação de professores. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 41, 2023, GT 04, ANPED, 2023.

VINCO, Sônia Regina et al. Tornar-se: Literatura Infantil e Educação Antirracista. 2019.

## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE A - Roteiro das Entrevistas**

I - Apresentação pessoal.

II - O/A senhor/a poderia por favor me dizer em que ano você se formou em pedagogia?

III - Para você como foi sua experiência no curso de Pedagogia?

IV – Na sua opinião, como o curso contribuiu para suas práticas pedagógicas?

V - Que tipo de estratégias de ensino o/a senhor/a tem quando se trata de uma prática antirracista?

VI – É preciso alguma adaptação, na sua opinião, para um Educação Antirracista efetiva.? Quais?

VII - O/A senhor/a acredita que sua formação foi o suficiente para uma Educação Antirracista na prática?

VIII - Quais foram as ferramentas que o/a senhor/a utilizou para uma aula antirracista?

IX - Para você a Educação Antirracista precisa acontecer em qual momento pedagógico?

X – Você tem conhecimento das diretrizes da Lei 10.639/2003?

XI - Na sua opinião, quais diferença a Lei 10.639/2003 trouxe para práticas antirracistas?

XII - O/A senhor/a identifica quais desafios para uma prática antirracista efetiva?

## APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) Professor(a)

Eu, Vanessa Regina Eleutério Miranda e o(a) mestrando(a) Geize Luene da Silva, da Faculdade de Educação da UFMG, do Mestrado Profissional Educação e Docência, temos o prazer de convidá-la(o) a participar da pesquisa: **“Identificação de práticas da Educação Antirracista realizadas por professores egressos do curso de pedagogia”**.

O objetivo dessa pesquisa é investigar e compreender se existem e como são realizadas práticas de Educação Antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental, realizadas por professores iniciantes, egressos do curso de Pedagogia, após a criação da Lei 10.639/2003.

Nós o(a) estamos convidando como profissional da educação a ser entrevistado(a) em horário e dia a ser acordados de forma a não interferir em suas rotinas de trabalho. Embora saibamos que o projeto poderá oferecer algum incômodo, como, por exemplo, a ocupação de seu tempo, estaremos atentos à realização de um compartilhamento, de modo que, ao discutir sobre as dificuldades do ensino, possamos também auxiliá-lo(a) no melhoramento da prática, em reuniões em horários marcados por você de modo a propiciar situações em que todos se sintam à vontade para se expressarem. Diante das normas do Comitê de Ética da Pesquisa da UFMG, informamos que os dados coletados na entrevista serão confidenciais e utilizados unicamente para fins dessa pesquisa, podendo ser divulgados em congressos, simpósios, seminários, revistas, livros e na dissertação de Mestrado de Geize Luene da Silva. As informações e dados obtidos serão gravados e arquivados pelos pesquisadores pelo prazo de cinco anos. Sua identidade ficará preservada por meio do uso de um nome fictício e você não terá nenhum custo com a pesquisa. Esclarecemos, ainda, que, a qualquer momento, você poderá pedir esclarecimentos sobre ela e até mesmo se recusar a continuar participando. Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Caso você concorde em participar da pesquisa, pedimos que preencha o termo abaixo e assine esse documento.

---

Vanessa Regina Eleutério Miranda  
Pesquisadora responsável

---

Geize Luene da Silva  
Mestranda – Pesquisadora Corresponsável

APÊNDICE C - *Flyer de divulgação do podcast*

**PROMESTRE**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

**FaE**

Faculdade de Educação

**UFMG**

UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MINAS GERAIS





# Educação

## em preto e branco

*por Geize Luene*

Autoras:

Geize Luene da Silva

Profa. Dra. Vanessa Regina Eleutério Miranda

PODCAST EDUCACIONAL ANTIRRACISTA

DISPONÍVEL EM:

[open.spotify.com/show/3X2E2yE1DfCuqUqRLeo1Zh](https://open.spotify.com/show/3X2E2yE1DfCuqUqRLeo1Zh)