

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LÉA AURELIANO DE SOUSA MACHADO

**AS MARCAS DO PROJETO “CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA” NA FORMAÇÃO, NOS SABERES E NAS PRÁTICAS DE
PROFESSORAS DA ESEBA/UFU**

UBERLÂNDIA-MG

2023

LÉA AURELIANO DE SOUSA MACHADO

**AS MARCAS DO PROJETO “CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA” NA FORMAÇÃO, NOS SABERES E NAS PRÁTICAS DE
PROFESSORAS DA ESEBA/UFU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientador: Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

UBERLÂNDIA-MG

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M149m Machado, Léa Aureliano de Sousa, 1978-
2023 As marcas do projeto “Construindo uma Educação Antirracista” na
 formação, nos saberes e nas práticas de professoras da ESEBA/UFU
 [recurso eletrônico] / Léa Aureliano de Sousa Machado. - 2023.

 Orientador: Astrogildo Fernandes da Silva Júnior.
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8077>
 Inclui bibliografia.

 1. Educação. I. Silva Júnior, Astrogildo Fernandes da, 1966-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário - CRB-6/3408

LÉA AURELIANO DE SOUSA MACHADO

**AS MARCAS DO PROJETO “CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA” NA FORMAÇÃO, NOS SABERES E NAS PRÁTICAS DE
PROFESSORAS DA ESEBA/UFU**

Banca Examinadora:

Uberlândia, 10 de maio de 2023

Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior
UFU/FACED (Orientador)

Prof. Emérito Dr. Kabengele Munanga
Universidade de São Paulo - USP

Profa. Dra. Jane Maria dos Santos Reis
Universidade Federal de Uberlândia/MG



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 26/2023/848, PPGED				
Data:	Dez de julho de dois mil e vinte e três	Hora de início:	15:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	12112EDU021				
Nome do Discente:	LEA AURELIANO DE SOUSA MACHADO				
Título do Trabalho:	"As marcas do Projeto "Construindo uma educação antirracista", na formação, nos saberes e nas práticas de professoras da ESEBA/UFU"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"O LUGAR DO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E DAS RELAÇÕES ÉTNICOS-RACIAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO ESTADO DE MINAS GERAIS: o que dizem os documentos, as/os docentes formadoras/es e as/os egressas/os"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G145, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Kabengele Munanga - USP; Jane Maria dos Santos Reis - UFU e Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - UFU, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu a Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 10/07/2023, às 16:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Jane Maria dos Santos Reis, Membro de Comissão**, em 11/07/2023, às 14:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Kabengele Munanga, Usuário Externo**, em 01/08/2023, às 22:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4639152** e o código CRC **CEC352D9**.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe Nair, ao meu pai Osvaldo de Sousa (*in memoriam*) e à minha filha Ana Júlia. A todas as mulheres negras e a todas as professoras. Às minhas ancestrais e às mulheres parceiras, amigas presentes em minha vida – juntas aprendemos e compartilhamos saberes e esperança de um mundo com equidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que sempre me amparou e fortaleceu nos desafios diários, além de me presentear com pessoas maravilhosas que colaboraram em meu desenvolvimento pessoal e intelectual.

A minha família que sempre me apoiou, em especial a minha mãe Nair Aureliano Tibúrcio, por me dedicar um amor tão grande e que no exercício diário de seus valores auxiliou de forma ímpar na consolidação de concepções que fundamentam minha essência como ser humano. À minha filha querida Ana Júlia, que mesmo nos momentos de desânimo acreditou em mim e se orgulhou das minhas pequenas conquistas; ainda que eu não acreditasse em mim, ela nunca deixou de acreditar.

Agradeço a todas e todos que direta e indiretamente tornaram possível a realização desta pesquisa de Mestrado em Educação. Meus sinceros agradecimentos:

Ao meu orientador Professor Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior por acreditar em mim e no projeto de pesquisa, hoje dissertação. Por acolher-me, pelo apoio, incentivo, reflexões, paciência, generosidade e colaboração em todo o processo de aprendizagem durante o mestrado.

As minhas amigas irmãs, Andréa Porto e Joice Ribeiro, que em todo meu percurso formativo seguraram nas minhas mãos e acompanharam dia a dia os meus desafios, e quando eu me sentia abatida, me apoiaram e acreditaram em um potencial que eu nem sabia que existia dentro de mim.

A professora Dra. Camila Lima Coimbra e a professora Dra. Ivete Batista da Silva Almeida pelas contribuições na fase de qualificação.

A Dr^a. Jane Maria dos Santos Reis que me prestigiou com sua presença em minha banca de defesa e que acompanhou desde o início esta pesquisa, e por sua trajetória enquanto mulher negra, pesquisadora e militante na luta antirracista, muito me inspirou e inspira nesta temática.

Ao professor Dr. Kabengele Munanga que, por meio de suas pesquisas, livros e inúmeros artigos, se tornou para mim uma referência na temática étnico-racial, e que agora eu tenho o prazer e a honra de contar com sua presença em minha defesa, ocasião de grande gratidão e emoção.

As minhas companheiras que formaram comigo o comitê gestor do projeto “Construindo uma escola antirracista – ingresso e permanência de cotistas na educação básica”. As protagonistas docentes que contribuíram com tanta generosidade nas entrevistas com narrativas nas quais a minha pesquisa ganhou forma. Felizmente todas eu conheço e admiro, são nomeadas na pesquisa como “heroínas” e fazem jus ao título a cada aula que ministram e

deixam suas marcas na vida de cada estudante. A contribuição de vocês me possibilitou realizar com êxito esta dissertação.

As minhas parceiras e amigas da área de Alfabetização da Eseba/UFU que sempre torceram por mim.

“... a adoção do multiculturalismo obriga os educadores a centrar sua atenção na questão da voz. Quem fala? Quem ouve? E por quê?”
bell hooks

RESUMO

A presente pesquisa está inserida na linha Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). A investigação foi instigada pelas ações desenvolvidas pelo projeto “Construindo uma escola antirracista - ingresso e permanência de estudantes cotistas na Educação Básica”, executado na Escola de Educação Básica-Eseba/UFU, um colégio de Aplicação na cidade de Uberlândia-MG, no período de outubro de 2020 a abril de 2022. Esta pesquisa se propõe a identificar as formas como o projeto reverberou, ou não, na formação continuada das professoras, bem como se provocou reflexões acerca das formas como se constituíram profissionalmente. Pontua-se que a pesquisa contou com professoras que receberam a denominação de “Protagonistas”, sendo que, a partir das vivências das propiciadas a elas por meio do projeto, foi ponderado se esses saberes foram introjetados ao capital cultural de cada participante. Tendo a Lei 10.639 de 2003 como eixo norteador dos objetivos da pesquisa, coube também compreender se as ações do projeto ecoaram nas práticas das professoras da Educação Infantil da Eseba/UFU. Em tempo, se apresenta a relevância da política afirmativa de cotas que impulsionou o projeto e também se alinhou às demais políticas afirmativas já existentes em toda a universidade. Entendendo que o espaço da escola é lugar de questionamentos, descobertas, análises e do protagonismo dos/as estudantes, o presente estudo utilizou uma metodologia que possibilitou a compreensão sobre a forma como o projeto “Construindo uma escola antirracista: ingresso e permanência de cotistas na educação básica” oportunizou “marcas” que ampliaram os saberes e práticas veiculados ao contexto do desenvolvimento profissional das docentes, bem como caracterizou a constituição da identidade docente ao longo da vivência do projeto. Neste sentido, assumiu-se a abordagem qualitativa mediante as narrativas das professoras, de maneira a contribuir com o alcance dos objetivos propostos. Estes resultados foram otimizados fazendo uso de questionamentos com o intuito de que iniciassem suas narrativas fossem iniciadas, tais como: “Como você avalia as formações oferecidas pelo projeto?” e “O projeto ‘Construindo uma escola antirracista’ foi apenas o início? O que você enxerga como possibilidades de atuação das professoras na continuação do trabalho na direção de uma escola antirracista?” Foram muitas as indagações que ajudaram a vislumbrar um caminho para a efetivação de uma educação que consiga implementar de fato uma “Educação antirracista”. Foi possível constatar que o referido projeto, no que tange à maior parte das protagonistas, promoveu reflexões sobre situações de racismo no ambiente escolar que podem, no que concerne à formação continuada das docentes, impactar profundamente na vida acadêmica dos/as estudantes e, mediante seus saberes, favorecer o remodelamento de suas práticas.

Palavras-chave: Educação antirracista. Formação de professoras. Saberes e Práticas.

RESUMEN

La presente investigación se enmarca en la línea de Saberes y Prácticas Educativas del Programa de Posgrado de la Universidad Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). La investigación fue impulsada por las acciones desarrolladas en el proyecto “Construyendo una escuela antirracista: ingreso y permanencia de estudiantes cotizantes en la Educación Básica”, llevado a cabo en la Escuela de Educación Básica-Eseba/UFU, un colegio de Aplicación en la ciudad de Uberlândia-MG, en el período de octubre de 2020 a abril de 2022. Esta investigación tiene como objetivo identificar las formas en que el proyecto tuvo repercusiones, o no, en la formación continua de las profesoras, así como si provocó reflexiones acerca de las formas en las que se constituyeron profesionalmente. Cabe señalar que la investigación contó con profesoras que recibieron la denominación de “Protagonistas” y, a partir de las experiencias proporcionadas por el proyecto, se evaluó si estos saberes se internalizaron en el capital cultural de cada participante. Teniendo en cuenta la Ley 10.639 de 2003 como eje rector de los objetivos de la investigación, también se buscó comprender si las acciones del proyecto se reflejaron en las prácticas de las profesoras de Educación Infantil de Eseba/UFU. Asimismo, se destaca la relevancia de la política de acción afirmativa de cuotas que impulsó el proyecto y se alineó con otras políticas de acción afirmativas existentes en toda la universidad. Entendiendo que el espacio escolar es un lugar de cuestionamientos, descubrimientos, análisis y protagonismo de los estudiantes, este estudio utilizó una metodología que permitió comprender cómo el proyecto “Construyendo una escuela antirracista: ingreso y permanencia de cotizantes en la educación básica” brindó oportunidades para “marcar” que ampliaron los saberes y prácticas en el contexto del desarrollo profesional de las docentes, así como caracterizó la formación de la identidad docente a lo largo de la experiencia del proyecto. En este sentido, se asumió un enfoque cualitativo a través de las narrativas de las profesoras, con el fin de contribuir al logro de los objetivos propuestos. Estos resultados se optimizaron utilizando preguntas para que iniciaran sus narrativas, por ejemplo: “¿Cómo evalúa las formaciones ofrecidas por el proyecto?” y “¿Fue el proyecto ‘Construyendo una escuela antirracista’ solo el comienzo? ¿Qué posibilidades de actuación de las profesoras ve en la continuación del trabajo hacia una escuela antirracista?” Hubo muchas preguntas que ayudaron a vislumbrar un camino hacia la implementación efectiva de una “Educación antirracista”. Se pudo constatar que el proyecto en cuestión, en lo que respecta a la mayoría de las protagonistas, generó reflexiones sobre situaciones de racismo en el entorno escolar que pueden tener un profundo impacto en la vida académica de los estudiantes y, a través de sus saberes, favorecer la transformación de sus prácticas docentes.

Palabras clave: Educación antirracista. Formación de profesores. Saberes e Prácticas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAP - Colégio de Aplicação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

CEMEPE - Centro Municipal de Estudos em Projetos Educacionais Julieta Diniz

Congrad - Conselho Setorial de Graduação

Consun - Conselho Universitário

CPA - Conselho Pedagógico e Administrativo

DE - Dedicação Exclusiva

EJA - Educação de Jovens e Adultos

Eseba - Escola de Educação Básica da UFU

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INSPRE - Interseccionalidades, Saberes e Práticas na Educação Básica

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NEAB - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros

PCE-EI - Parâmetros Curriculares Educacionais da Educação Infantil

PPI - Pretos, Pardos e Indígenas

PCD - Pessoas com Deficiência

PMU - Prefeitura Municipal de Uberlândia

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios

PPP - Projeto Político Pedagógico

PSE - Perfil Socioeconômico de Baixa Renda

SISBI - Sistema de Biblioteca da UFU

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFU - Universidade Federal Uberlândia

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fachada da Escola	33
Figura 2 - ESEBA antes e depois das cotas	40
Figura 3 - Confecção de mandalas com capulanas	46
Figura 4 - Atividades com giz de cera e lápis com tonalidades de pele	46
Figura 5 - Mafuane Oliveira	49
Figura 6 - Chavoeiro	50
Figura 7 - 1º e 2º slides - vídeo exibido na Oficina de arte Pintando as cores da gente	54
Figura 8 - Silhueta e foto de jovem integrante do Grupo Empoderamento Crespo do RJ.....	55
Figura 9 - Envelope, folhas sulfite e caixa de giz com tonalidades de pele	56
Figura 10 - Convite oficina “Brincando de dançar com a mãe África”	56
Figura 11 - Convite oficina “Brincadeira Percussiva”	58
Figura 12 - Convite palestra Eliane Cavalleiro.....	60
Figura 13 - Convite formação docente João Gabriel Nganga	64
Figura 14 - Atlas da violência de 2019.....	69
Figura 15 - Criança vítima de racismo na escola	70
Figura 16 - Convite formação docente com Juliane Olívia.....	71
Figura 17 - Convite palestra Kabengele Munanga.....	72
Figura 18 - Folder “Anansi- Semana Preta”	76
Figura 19 - Capa e contracapa do livro “Construindo uma Educação antirracista - reflexões, afetos e experiências”	86
Figura 20 - Folder de lançamento do livro “Construindo uma Educação antirracista - reflexões, afetos e experiências”	87
Figura 21 - Imagens do acervo do projeto	101
Figura 22 - Letra do samba de autoria da turma do 2º período A-Eseba/UFU.....	111
Figura 23 - Letra do samba de autoria da turma do 2º período A-Eseba/UFU.....	112
Figura 24 - Letra do samba de autoria da turma do 2º período B-Eseba/UFU.....	113
Figura 25 - Letra do samba de autoria da turma do 1º período C-Eseba/UFU.....	114
Figura 26 - Letra do samba de autoria da turma do 1º período A-Eseba/UFU.....	115
Figura 27 - Letra do samba de autoria da turma do 1º período B-Eseba/UFU.....	116
Figura 28 - Letra do samba de autoria da turma do 1º período D-Eseba/UFU.....	117
Figura 29 - Letra do samba de autoria da turma do 2º período D-Eseba/UFU.....	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e Dissertações.....	23
Quadro 2 - Artigos	25
Quadro 3 - Organização curricular	37

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Aspectos da minha história de vida e a aproximação com a temática.....	15
1.2 O Estado do Conhecimento: produções que se aproximam com a pesquisa.....	21
1.3 A perspectiva metodológica	26
1.4 As protagonistas da pesquisa	28
1.5 A organização da dissertação	32
2 O CENÁRIO DA PESQUISA E O OBJETO DA INVESTIGAÇÃO	33
2.1 O cenário da pesquisa	34
2.2 O objeto da investigação: Construindo uma escola antirracista	43
3 A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO, NOS SABERES E NAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS.....	88
3.1 Contribuições dos momentos formativos do projeto	88
3.2 As marcas do Projeto na formação das professoras	93
3.3 Os saberes e práticas das professoras: o que dizem as narrativas?	104
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICES	128
Apêndice A – Roteiro para entrevista.....	129
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	130
Apêndice C – Carta convite às docentes entrevistadas.....	132

1 INTRODUÇÃO

É necessário retomar o lugar de fala da voz negra que fora silenciada ao longo da História. Que histórias são contadas? Como são contadas? Quem as conta? (KILOMBA, 2019)

1.1 Aspectos da minha história de vida e a aproximação com a temática¹

Revisitando minhas memórias e registrando as minhas “escrevivências”, entendo que desde a tenra idade já havia entrado em contato com a temática do racismo e trazia em minhas entranhas um profundo repúdio pela engrenagem eurocêntrica, capitalista, machista e sexista que silencia as minorias.

Nesta seara, inicio a escrita deste tópico inspirada na epígrafe que abre a introdução deste estudo, por considerar necessário registrar outras vozes que historicamente foram silenciadas. Escrever é um ato político, uma forma de descolonização e uma possibilidade de não ser a “Outra”, mas eu mesma.

Sou uma mulher negra que nasceu na cidade mineira de Uberlândia, filha de Nair e Osvaldo, ela funcionária pública com o cargo de merendeira e ele comerciante; ambos pararam seus estudos na 4ª série primária, hoje 3º ano do fundamental. Cresci ouvindo minha mãe contar da vontade que ela tinha de estudar e que quando criança precisou sair da escola para ajudar em casa. Me chama a atenção quando ela contou que uma vez a patroa a repreendeu pois ela deixou de olhar a outra criança que estava sob seus cuidados e se distraiu com os brinquedos da casa.

Tempos mais tarde ela teve a oportunidade de estudar, mas novamente este sonho lhe foi arrancado. Ela já era mulher adulta, casada e morava bem próximo de uma escola, mas quando ela falou do seu desejo a meu pai, ele apenas respondeu: “O que vão dizer de minha mulher à noite na rua?” Assim ela abandonou para sempre o sonho de concluir seus estudos. Ela conta este fato com tristeza e certa amargura, como se sua fala tivesse o poder de fazer voltar o tempo e recuperar todas as oportunidades das quais ela foi privada. Outro fato que vagueia por meus pensamentos é ocorreu com meu pai referente a seus estudos, que eram acompanhados por professora. Ainda criança morando na zona rural, ela disse a meu avô, sr. Francisco, que já havia ensinado tudo que sabia a meu pai e que ele era muito inteligente e, portanto, deveria ser matriculado em uma escola da cidade para ter oportunidades. No mesmo dia meu avô foi à cidade e voltou mais tarde para casa com uma enxada pequena e “presenteou”

¹ Esse primeiro tópico desta seção foi escrito na primeira pessoa do singular, pois registra aspectos da história de vida da pesquisadora.

meu pai, que a partir de então nunca mais voltou para a escola.

Meu pai, hoje já falecido, se chamava “Osvaldo de Sousa”; havia à época da minha infância um matemático com este nome e toda vez que na televisão dizia seu nome eu imaginava que poderia ser o meu pai ocupando um lugar de destaque, tendo oportunidades que ressoariam em toda uma geração. Percebo várias habilidades em minha família, mas a matemática estava com meu pai e até hoje não vi ninguém tão bom.

Tenho muitas recordações de infância: me lembro de brincar na rua, da minha mãe trançando meu cabelo, me levando para a escola juntamente com meus irmãos, me lembro até do meu primeiro dia de aula e quando faço isso só me recordo de uma criança negra na minha turma. Pouco depois, como minha mãe começou a trabalhar fora, nossos momentos juntos em família eram mais escassos e me lembro da correria, e de todo apoio que recebi dela mesmo não tendo muito estudo.

Próximo ao comércio de meu pai, me recordo que lá haviam mais pessoas negras e que uma vez, ao visitar uma dessas moradias, me assustei com a quantidade de casas juntas, todas bem pequenas de um ou no máximo de três cômodos. Ao lado foi construída uma casa muito grande e bonita, e assim que ficou pronta os novos vizinhos se ofereceram para fazer um muro na extensão da casa dos vizinhos negros com condição financeira inferior, como se esta parede pudesse apagar ou pelo mesmo esconder a miséria vivenciada por aquelas pessoas. A pobreza era tanta que quando perdiam um ente querido não podiam se quer chorar a perda do parente, precisavam antes pedir contribuições aos vizinhos e conhecidos para custear as despesas com o sepultamento.

Em relação à minha vida escolar, estudei sempre em escola pública, próxima a minha casa; o esforço para comprar os materiais era, de forma recorrente, um desafio do início do ano. Minha mãe, quando possível, conseguia livros emprestados para usarmos durante o ano ou para tirar cópias. Certa vez ela comprou um livro e logo após eu consegui o mesmo livro emprestado; ficamos muito felizes e empreendemos esforços para vendê-lo, mas não conseguimos. Assim, fiquei o ano todo usando um livro emprestado na esperança de vender o novo e ao final do ano não vendi o livro e nem fiz uso dele.

Quando caminhava para o término do ensino médio, no ano de 1996, minhas amigas começaram a falar de vestibular e eu tinha uma noção muito vaga sobre o que seria e a importância para minha trajetória profissional. Era algo tão longe, mas pouco a pouco comecei a entender e vi que era o caminho que eu precisava seguir. Contei a minha mãe ela me olhou com “olhar de paisagem” e nada disse. Quando passei no vestibular, em 1998 foi uma festa,

ganhei até uma faixa de parabéns que minha prima e família colocaram. Imaginem só eu, uma moça negra de família pobre, cursando a graduação na “Universidade Federal de Uberlândia”. Na minha turma havíamos eu e mais dois colegas negros, e me lembro que durante a minha graduação tive apenas uma professora negra, que era substituta – além disso, não havia nenhuma disciplina obrigatória ou optativa que tratasse da temática étnico-racial. Da mesma forma não tive contato com nenhum autor negro ou autora negra. Eu trabalhava durante o dia em horário comercial e estudava à noite e me graduei após quatro anos.

Iniciei minha trajetória como docente em 2003 na rede municipal de ensino e depois atuei também concomitantemente na rede estadual, lugares onde entendi como as realidades são diversas dependendo das vivências da criança, tanto em casa quanto na escola, do olhar do docente, como ele/ela encaminham as situações e como as mesmas têm rebatimentos na vida da criança. Ouvindo o trecho da música “Pequenas Alegrias”, comecei a refletir como momentos tão simples podem gerar tanta alegria, e nos dias de hoje haver situações de privilégios de uns em detrimentos de outros. “Rir até doer a barriga”, “Pão quentinho da padaria”, “Receber carta pelo correio”, “Ouvir o alarme do recreio” (Música: Pequenas Alegrias, de autoria de Marcela Taís e Michael Sullivan, 2015).

O trecho da música acima foi ouvido por mim durante vários anos na escola na qual trabalho; ao toque da música eu olhava para as crianças e refletia como este trecho é profundo e não condiz com a realidade de muitos dos nossos estudantes.

“Rir até doer a barriga”, um riso solto, livre de preocupações, imerso em um mundo onde o brincar é o protagonista. “Pão quentinho da padaria”, o cheirinho de pão fresquinho à sua disposição, como que se ao esticar o braço fosse possível alcançá-lo. “Receber carta pelo correio”, ter uma moradia digna, um ambiente saudável onde seja possível chamar de lar. “Ouvir alarme do recreio”, ter o direito de ingressar em uma escola e ter garantidas as condições de permanência, tendo sua dignidade, respeito e cuidados preservados.

Essas reflexões permeiam minha mente por ser eu uma mulher negra e professora atuante nas séries iniciais, e ainda considerando minha trajetória profissional, na qual em muitos momentos me deparei com estudantes, crianças negras que, por meio de suas falas e atitudes, ficava evidente como o trecho acima citado foi parcialmente ou, em muitos casos, inexistente em suas vidas.

Ao longo dos anos 2003 a 2014, nos quais atuei na rede municipal e na rede estadual, em grande parte atuando na periferia, pude acompanhar situações as mais adversas possíveis, nesses espaços: ausências de materiais por parte dos estudantes, ausência na realização das

atividades propostas, ausência de familiares mesmo em situações limítrofes e uma presença marcante destes estudantes na sala da direção, na presença da supervisora ou supervisor escolar e, em muitas vezes, no conselho tutelar. Por fim, a ausência destas crianças na escola se efetivava definitivamente por meio da evasão escolar. O que mais me impactava é que na maioria destes casos eram crianças negras os/as atores/atrizes deste cenário.

Sob este ponto de vista, diversos questionamentos me inquietavam e levavam às reflexões... Seriam as questões econômicas? Culturais? Sociais? Políticas? Seria alguma destas variáveis a grande vilã da história destas crianças? Ou seria a somatória de todas que culminam diariamente em um racismo que permeia toda a estrutura da sociedade vigente desde a colonização?

Com o passar do tempo fui percebendo que a última opção se confirmava: eram sempre as crianças negras as inadequadas, o alvo principal de desconfiança e sempre as que menos afeto recebiam por parte dos docentes. O cenário se modificava, conquanto o roteiro era sempre o mesmo: o racismo que excluía, limitava e segregava as crianças negras nas mais inúmeras situações na escola, e a forma como se defendiam era vista como rebeldia, falta de limite e tantos outros adjetivos que colocavam essas crianças em situação de marginalização; dessa maneira, ficavam à margem da sociedade.

No ano de 2013 fui aprovada em concurso público para o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia-CAp Eseba/UFU e em agosto de 2014 tomei posse – uma escola pública que é campo preferencial de estágio para estudantes das licenciaturas. Nesta escola o ingresso de estudantes se dá por sorteio em função da grande demanda, o que, em teoria, garante uma distribuição mais equânime. Ocorre que, observando os corredores, as salas de aula e demais espaços da escola, ficava evidente que o sorteio não garantia o ingresso de crianças negras na proporção que existe na sociedade. Para corroborar com esta observação foi feita uma pesquisa pelo setor de serviço social da escola que apontou a ausência de crianças negras em termos numéricos.

A minha trajetória de vida pessoal e profissional me levou a empreender esforços e reflexões sobre possibilidades de uma escola antirracista. Busco materializar o sonho de uma sociedade pautada no respeito, na dignidade da pessoa humana, na equidade e em condições e oportunidades que independam da cor da pele, opção religiosa e/ou qualquer outra variável. A história tem nos mostrado que essa sociedade só pode vir por meio da educação, conquanto que seja uma escola que valorize todos, todas e a cada um/a, que retome a história de vida dos povos que ao longo do tempo passaram pela violência do silenciamento e que foram invisibilizados/as

pela desconsideração da sua participação na construção do Brasil, povos que passaram pelo processo de colonização e que sofreram com o apagamento de suas origens históricas.

Para efetivação desse sonho tenho que reconhecer a importância da luta do movimento negro e da promulgação da Lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos de todas as escolas da educação básica. Essa lei significou um grande avanço na luta por uma sociedade antirracista. Em 2008 houve a ratificação em lei, que foi acrescida da temática indígena, dando origem à Lei 11.645.

Ainda que tenhamos garantido em lei o ensino das temáticas referentes à história, cultura afro-brasileira e indígena, no dia a dia nas escolas muitos desafios foram se apresentando, desde a formação docente até questões relacionadas aos materiais pedagógicos, e diante deste cenário em inúmeras escolas a lei permaneceu no papel e apenas lá.

À vista disso, a história, a cultura e as contribuições destes povos tiveram sua “ausência” evidenciada nestes espaços pela falta da “presença” de materiais pedagógicos que garantissem essa representatividade, como bonecos com características fenotípicas que evidenciem os caracteres negroides e indígenas, livros com personagens negros e indígenas, formação dos professores para trabalhar a temática étnico-racial, além de um currículo que cumpra a lei.

Neste viés, no ano de 2020 o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT)² lançou o edital “Equidade Racial na Educação Básica”, com o objetivo de identificar e apoiar iniciativas de pesquisas aplicadas e artigos que apresentassem propostas de superação dos desafios para a construção da equidade brasileira. Foram inscritos 863 estudos e 605 projetos, e ao final foram selecionados 9 artigos e 15 projetos em todo o Brasil. O projeto “Construindo uma Escola Antirracista: ingresso e permanência de cotistas na educação básica” foi um dos contemplados, com o Comitê Gestor formado pelas professoras Léa Aureliano de Sousa da área de Alfabetização, Fernanda Cássia dos Santos da área de História, Gabriela Martins Silva da área de Psicologia Escolar e Neli Edite dos Santos da área de Língua Portuguesa, todas professoras efetivas do CAP Eseba/UFU. Com esta seleção tinha início a materialização de um grande sonho.

A Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizada em 2018, aponta que 55,8% da população brasileira se declarava negra (IBGE 2019), enquanto uma pesquisa interna realizada na Eseba indicava que somente 16,76% dos/as estudantes se autodeclararam pretos ou pardos.

² Instituição sem fins lucrativos que desde 1990 elabora e implementa programas de promoção para a equidade racial e de gênero em instituições públicas e privadas. Sua atuação se dá por meio de projetos nas áreas de trabalho, educação, justiça racial e políticas públicas.

Esse dado motivou a criação da Comissão para a Diversidade Étnica-Racial e Socioeconômica da Eseba.

Com o intuito de fazer o enfrentamento deste panorama, a Comissão fez diversos estudos sobre a legislação vigente almejando alinhar a Eseba às políticas afirmativas já existentes na graduação e pós-graduação. Neste sentido, após tramitar pelas instâncias superiores da universidade, no ano de 2019 foi aprovada por unanimidade a Resolução 7/2019 do Conselho Universitário, que regulamentou a implementação das cotas nas modalidades Perfil Socioeconômico de Baixa Renda (PSE), Pretos, Pardos e Indígenas (PPI) e Pessoas com Deficiência (PCD); neste mesmo ano foi divulgado o edital com cotas na Eseba. Superada esta etapa, um novo desafio se despontava, “a permanência de estudantes cotistas na educação básica”; este desafio se constituiu em objetivo para o projeto “Construindo uma Escola Antirracista: ingresso e permanência de cotistas na educação básica”.

Um dos desafios da “Comissão para a diversidade étnico-racial e socioeconômica” foi o de pensar políticas de ingresso para estudantes pretos, pardos, indígenas e perfil socioeconômico de baixa renda. Após um minucioso trabalho da comissão em parceria com a direção da escola e com as instâncias superiores da universidade Congrad³ e Consun⁴ foi aprovada a inserção da política de cotas na Eseba, com o intuito de proporcionar uma reparação social para o povo negro que durante tanto tempo foi excluído de inúmeros espaços.

Argumenta-se que este feito foi de grande relevância para toda a comunidade Eseba que a partir de então se alinhou às políticas de inclusão já existentes na UFU. O primeiro edital com inserção de cotas na Eseba foi em 2019 e no ano seguinte, em 2020, um grupo de professoras da Eseba vindas de áreas de conhecimentos distintas, no qual eu me incluo, como registrei anteriormente, participaram do edital para o financiamento de iniciativas de combate ao racismo na educação no qual fomos contempladas.

Neste contexto, o projeto “Construindo uma escola antirracista” teve como foco o trabalho na Educação Infantil, por ser “a porta” de entrada de estudantes cotistas na escola. Assim, foram pensadas atividades para os estudantes e momentos formativos para as docentes permeados de intenso diálogo e trocas entre as docentes e os formadores. Diálogo este que se estendeu às famílias dos estudantes cotistas por meio das “Rodas de Conversa” organizadas pelo comitê gestor do projeto.

Coloco que, à época do edital, todas as atividades foram pensadas para o momento

³ Conselho de graduação da Universidade Federal de Uberlândia.

⁴ Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia.

presencial; contudo diante do agravamento da pandemia da Covid-19 foi preciso um repensar das estratégias. Na Seção 2 desse relatório detalharei as atividades realizadas pelo Projeto.

Ao longo do desenvolvimento do Projeto, um questionamento tornou recorrente: como o Projeto “Construindo uma escola antirracista” marcou a formação, os saberes e as práticas das professoras da ESEBA que atuam na Educação Infantil?

Após a minha aprovação no Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), na Linha Saberes e Práticas Educativas, delimitei como objetivo da pesquisa analisar as marcas da implementação de uma educação antirracista na formação, nos saberes e práticas das professoras da Educação Infantil (ESEBA/UFU). De forma específica, a pesquisa buscou: i: apresentar o cenário e o objeto da investigação, ou seja, a ESEBA/UFU e o Projeto “Construindo uma escola antirracista; ii: refletir sobre o processo de formação das professoras da Educação Infantil a partir da implementação do Projeto “Construindo uma Escola antirracista”; e iii: registrar os saberes e as práticas das professoras da Educação Infantil que participaram do Projeto desenvolvido.

Não obstante, é preciso demarcar que nosso saudoso Paulo Freire muito me inspirou ao pontuar: “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Nessa esteira de pensamentos espero que possa, por meio de uma formação docente continuada, ressignificar constantemente nossa prática a partir da reflexão sobre esta prática e, dessa forma, contribuir para a construção de uma escola realmente antirracista. Continuo essa seção apresentando, no segundo tópico, algumas produções que auxiliaram na análise da pesquisa.

1.2 O Estado do Conhecimento: produções que se aproximam com a pesquisa

O levantamento bibliográfico sobre determinada temática é fundamental para compreender o campo de pesquisa que se está adentrando, assim como conhecer e entender o que se tem pesquisado sobre a temática. As pesquisas do “estado da arte” ou do “estado do conhecimento” compreendem pesquisas específicas e com metodologias próprias (MÜLLER, 2015). Com o propósito de situar a relevância do estudo a ser investigado, realizamos um levantamento bibliográfico relacionado à temática “educação antirracista”.

A pesquisa na busca por trabalhos envolvendo esta temática foi orientada a partir das palavras-chave: educação antirracista, educação infantil e formação continuada, com recorte

temporal dos anos 2010 a 2020, conquanto ressaltamos que os anos seguintes de 2021 e 2022 tiveram grandes produções. Este fato se deve, entre outros, a pandemia do Covid-19, que deixou mais explícitas as situações de vulnerabilidade do povo negro nas diversas esferas, inclusive no que tange à educação. Nessa fase da pesquisa tivemos o intuito de considerar duas etapas com busca nos estudos referidos, sendo a primeira fase dissertações e teses e a segunda fase artigos. Desse modo, planejamos a consulta de dissertações e teses no banco de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertação (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Sistemas de bibliotecas da Unicamp (SBU), Sistema de Biblioteca da UFU (SISBI), Biblioteca digital dos periódicos, Biblioteca digital desenvolvida em software livre, Portal Domínio Público, Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN).

A posteriori à seleção das produções realizamos a leitura dos resumos, pois entendemos que o resumo apresenta um compilado do estudo: principais conceitos e fundamentos, descrição básica da metodologia e principais resultados.

A primeira etapa, que restringia a pesquisa a dissertações e teses, trouxe como resultado alguns estudos, conquanto nenhum que tratasse especificamente sobre a temática desta pesquisa. Entretanto, foi possível identificar algumas pesquisas com intersecções com a temática deste trabalho. Registramos no quadro a seguir as produções que destacamos:

Quadro 1 - Teses e Dissertações

Título	Autor(a)	Ano de Produção	Local de produção
A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas	Benjamin Xavier de Paula	2013	Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Nossos passos vêm de longe: o ensino de história para a construção de uma Educação Antirracista e Decolonial na Educação Infantil	Josiane Nazaré Peçanha de Souza	2018	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Educação e Diversidade Étnico-racial	Raimundo Nonato Nascimento Júnior	2018	Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO
Relações étnico-raciais no âmbito das instituições municipais de educação infantil em Governador Valadares-MG	Ludmila Costa Meira	2019	Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
Tornar-se: literatura infantil e educação antirracista	Sônia Regina Vinco	2019	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Haja vista que a Lei 10.639/2003 completou 20 anos em 2023, começa a despertar um maior interesse nos pesquisadores/as que robustecem esta matéria. A questão da educação antirracista apareceu, dessa forma, como primeiro resultado, trazendo a tese “A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas”, do pesquisador Benjamin Xavier de Paula e data de 2013. O estudo se dedica à formação continuada de professores para a implementação do ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira na cidade de Uberlândia/MG. O autor busca também compreender os impactos desta formação na significação/resignificação dos saberes e das práticas pedagógicas dos professores, e como estes repensaram valores e reconstroem sentidos para a sua prática.

Avançando na pesquisa é apresentada a dissertação de mestrado que propõe uma reflexão teórico-metodológica sobre o ensino de história com crianças da educação infantil atuando de forma inter e transdisciplinar como eixo articulador curricular para o cumprimento

da Lei 10.639/2003, que dispõe sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, na construção de uma educação antirracista e decolonial.

A pesquisa defendida em 2018, “Nossos passos vêm de longe: o ensino de história para a construção de uma Educação Antirracista e Decolonial na Educação Infantil”, também objetiva estudar a práxis educativa de professoras negras atuantes na educação infantil, na rede municipal do Rio de Janeiro. A pesquisadora, Josiane Nazaré Peçanha de Souza, ainda propõe um recurso pedagógico que tenciona valorizar os conhecimentos subalternos e que são silenciados nas instituições escolares.

Já o pesquisador Raimundo Nonato Nascimento Júnior defendeu em 2018 sua dissertação perpassando a educação antirracista e a formação continuada, conquanto além da educação infantil o autor também se atém à Educação de Jovens e Adultos (EJA). O estudo “Educação e Diversidade Étnico-racial” faz uma análise também sobre a predominância de uma monocultura inclusive no ambiente escolar, o que tem rebatimentos explícitos nos livros didáticos utilizados nas escolas.

Outra pesquisa que segue em destaque é a dissertação “Relações étnico-raciais no âmbito das instituições municipais de educação infantil em Governador Valadares-MG”, publicizada no ano de 2019. A pesquisadora autora do trabalho é Ludmila Costa Meira e seu objeto de estudo é compreender como é a atuação prática das pedagogas escolares da Educação Infantil do município de Governador Valadares-MG, com foco nas relações étnico-raciais.

A tese intitulada “Tornar-se: Literatura infantil e educação antirracista”, da autora Sônia Regina Vinco, com a orientação de Mailsa Carla Pint Passos, aparece na sequência. O certame data do ano de 2019 e aborda as práticas no cotidiano escolar das aulas de Literatura. O estudo compreende os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e tem como locus o Colégio Pedro II. A pesquisadora analisa a interação entre estudantes e textos literários que acontecem durante as aulas de Literatura e como esta interação potencializa os processos identitários de crianças negras e não negras.

Dando continuidade ao caminho traçado, passamos à segunda etapa, com atenção aos artigos que se debruçam na temática da educação antirracista, na perspectiva da formação docente continuada de profissionais mulheres que atuam na educação infantil. Ao se averiguar nos canais elencados conseguimos títulos com maior proximidade com o tema desta pesquisa, no entanto, não superior à quantidade elencada na primeira etapa. O que se observa é que os artigos estão distribuídos em um número maior de anos e que os trabalhos têm seu centro na educação básica, em maioria na educação infantil; dentre os artigos encontrados, destacamos:

Quadro 2 - Artigos

Título	Autores/as	Ano de Produção	Local de produção
Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Educação Infantil: Relatos da formação continuada em Florianópolis/SC	Thaís Regina de Carvalho	2013	Revista Zero a Seis / v. 16 n. 29 (2014): (JAN./JUN.2014)
Formação Continuada de professores de Educação Infantil e (Re)Educação de Relações Étnico-raciais: uma experiência no município de Curitiba	Flávia Carolina da Silva e Lucimar Rosa Dias	2015	Revista do Programa de Pós-Graduação /v. 12 n. 21 (2018)
Educação infantil e relações étnico-raciais: impactos da formação docente nas práticas educativas	César Marinho e Edna Martins	2016	Revista Educação e Cultura Contemporânea, Vol. 14, No 34 (2017)
Educação Infantil e as práticas pedagógicas descolonizadoras: possibilidades interculturais	Tarcia Regina da Silva e Adelaide Alves Dias	2018	EccoS – Revista Científica, São Paulo, n. 45, p. 117-136, jan./abr. 2018

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

As informações apresentadas levantam a hipótese que existem discussões e questionamentos a respeito, conquanto não com estudos aprofundados. O trabalho que data de 2013 é de autoria de Thaís Regina de Carvalho e versa acerca da formação docente dos profissionais que atuam na educação infantil e centram sua formação na direção das questões étnico-raciais. Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Educação Infantil: Relatos da formação continuada em Florianópolis-SC, traz a experiência do município de Florianópolis na formação continuada que aconteceu entre os anos de 2009 e 2011.

O artigo de Flávia Carolina da Silva e Lucimar Rosa Dias, “Formação Continuada de professores de Educação Infantil e (Re)Educação de Relações Étnico-raciais: uma experiência no município de Curitiba”, apresenta uma reflexão sobre a formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil na direção de uma educação de relações étnico-raciais. O curso foi propiciado pela Secretaria de Educação do município de Curitiba e o intuito da pesquisa foi analisar os desdobramentos desta formação na atuação dos professores.

César Marinho e Edna Martins, com o artigo “Educação infantil e relações étnico-raciais: impactos da formação docente nas práticas educativas”, retomam a importância das

Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 como grandes conquistas para o movimento em prol de uma educação antirracista. O estudo investiga como a formação inicial e continuada desses docentes, quando não perpassada por uma formação em questões étnico-raciais, tem impactos significativos nos processos educativos e, portanto, nas intervenções feitas por estes docentes em situações de preconceito ou racismo no ambiente escolar.

Outro artigo identificado é intitulado “Educação Infantil e as práticas pedagógicas descolonizadoras: possibilidades interculturais”, realizada por Tarcia Regina da Silva e Adelaide Alves Dias. O artigo também é voltado para docentes da Educação Infantil e faz uma reflexão sobre as práticas que valorizam as diferenças em um viés intercultural e, dessa forma, contribuem para a constituição da identidade de crianças negras. Esta pesquisa foi realizada na rede municipal de ensino da cidade de Recife.

Considerando o leque de trabalhos citados, é perceptível que cada um, mesmo com objetivos tão aproximados, pesquisa a educação antirracista por direções diversas e traz, com isto, aportes variados com intersecções que podem contribuir com o presente trabalho e apontam possibilidades relevantes.

Merece atenção o fato de que, das pesquisas identificadas, mais de 80% foram realizadas por escritoras, em sua maioria docentes lotadas em instituições públicas e que compartilham os conhecimentos produzidos em suas carreiras. Conhecimentos estes que têm o potencial de contribuir de sobremaneira para o alcance de uma educação antirracista, humanitária e equânime para as crianças negras e não negras resultando, espera-se, em uma sociedade que realmente vivencie os princípios constantes na constituição brasileira de igualdade de condições para todos e todas, independente de qualquer outro fator.

Continuamos essa seção registrando a perspectiva metodológica adotada nessa pesquisa.

1.3 A perspectiva metodológica

Assumimos nesta pesquisa a abordagem qualitativa, por compreendermos que ela contribui para que se alcancem os objetivos propostos nesta investigação que consiste em analisar as marcas da implementação de uma educação antirracista na formação, nos saberes e práticas das professoras da Educação Infantil (ESEBA/UFU). De acordo com González Rey (2002), a Epistemologia Qualitativa apresenta princípios que abarcam a singularidade da pesquisa e trazem a importância do estudo de caso, a atuação do pesquisador como sujeito e autor do processo de pesquisa, bem como o caráter construtivo-interpretativo, na dimensão de que não existe um dado a ser coletado, mas a produção de informações a serem construídas no

campo da pesquisa. Para o autor,

A epistemologia qualitativa é um esforço na busca de formas diferentes de produção de conhecimento em Psicologia [e em outras áreas de conhecimento humano e social.] que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica que representa a subjetividade. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 29)

A pesquisa qualitativa concebe a realidade como algo em constante mutação e tenta aproveitar essa realidade para melhor compreendê-la. Esta abordagem apresenta-se como possibilidade profícua de dialogar com dados que envolvem sentidos e significados subjetivos próprios dos fenômenos educativos (MINAYO, 2009).

Considerando o arcabouço teórico-metodológico adotado, a pesquisa foi organizada em etapas que se inter-relacionam. A primeira diz respeito à pesquisa bibliográfica sobre a produção científica, legislação e outros documentos que versam sobre a temática em investigação, com vistas a aprofundar o conhecimento no campo científico.

Recorremos também à história oral, com ênfase no diálogo e na proposição efetiva do papel ativo das participantes na construção das informações da pesquisa, de maneira a compreender como o projeto desenvolvido auxiliou na prática pedagógica das protagonistas envolvidas na pesquisa. Esse instrumento foi eleito em função da potencialidade que apresenta para a pesquisa em Educação, uma vez que por meio da história oral é possível obter do participante um relato legítimo no momento da pesquisa.

Foram entrevistadas oito professoras que atuavam na Educação Infantil. O critério de escolha das participantes é que tivessem participado do desenvolvimento do Projeto “Construindo uma Escola Antirracista”.

As entrevistas foram realizadas em plataforma online conforme os horários disponíveis das docentes. Para esta função foi eleita a plataforma Microsoft Teams, por ser a plataforma que todas as docentes têm acesso e já estão familiarizadas. As entrevistas seguiram um roteiro que versava sobre a trajetória dessas professoras na carreira docente, a avaliação sobre o Projeto desenvolvido, os saberes incorporados/as práticas. Buscamos, por meio do diálogo, auscultar as minúcias que perpassam o cotidiano da escola durante a realização do Projeto. Segundo Portelli: “A ‘entre/vista’, afinal, é uma troca de olhares. E bem mais do que outras formas de arte verbal, a história oral é um gênero multivocal, resultado do trabalho comum de uma pluralidade de autores em diálogo” (2010, p. 20).

O autor traz as inúmeras dimensões que a dinâmica da história oral proporciona, trazendo à tona uma multiplicidade de informações, uma riqueza que vem acompanhada da

subjetividade do sujeito e, desta forma, exige do pesquisador muita habilidade para extrair as informações de maneira eficaz e que realmente seja condizente com o conhecimento do entrevistado. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Nesta etapa todo o diálogo ocorrido é “passado para o papel”, tanto a fala do entrevistado, quanto a do entrevistador, com o objetivo de resguardar ao máximo o pensamento do entrevistado e, por último, a partir da transcrição da entrevista é feita a textualização. Franco e Soares comentam a respeito:

[...] em um processo analítico, existe um esforço para produzir um texto escrito que permita uma narrativa mais fluente. Assim, esse texto resultante da transcrição é modificado e reorganizado, sempre havendo uma preocupação de não descaracterizar o entrevistado. (FRANCO; SOARES, 2018, p. 4)

A partir da textualização finalizada, as narrativas foram enviadas para as entrevistadas para que sinalizem se o texto cumpre a função a que se propôs, e só então o mesmo foi utilizado como material para a pesquisa, após o consentimento das entrevistadas e assinado o documento de anuência da utilização das informações para a pesquisa.

Concordamos com Cunha (1997) que defende as narrativas como instrumental educativo, tanto na pesquisa como no ensino. Segundo o autor, recupera-se o sentido das narrativas e parte-se do pressuposto de que trabalhar com elas na pesquisa e/ou no ensino é partir para construção/desconstrução das experiências do professor. Ele também defende a ideia que as narrativas provocam mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros e, por este motivo, são também importantes estratégias formadoras de consciência em uma perspectiva emancipadora. Cunha (1997), explora a dupla vertente de possibilidades no campo: a investigação da narrativa usada no ensino e na pesquisa que usa a narrativa.

Outro recurso que muito contribuiu para a pesquisa foi o acesso aos registros feitos no chat das formações que ocorreram por meio do YouTube. Estes registros possibilitaram um panorama mais ampliado sobre as pessoas que participaram das lives. Cabe salientar que em virtude da pandemia da Covid 19, as atividades foram realizadas remotamente no formato de lives. Neste sentido foi possível esclarecer dúvidas, bem como preencher algumas sobre a temática. Em tempo, pontuamos que a oportunidade de dialogar com pesquisadores/as da temática étnico-racial foi algo inédito para a maioria dos/as participantes que sinalizaram o aproveitamento nos momentos das formações.

1.4 As protagonistas da pesquisa

Nesse tópico apresentamos as professoras participantes da pesquisa: pseudônimo escolhido pelas protagonistas, idade, formação e tempo em que atuam como docente da Educação Infantil na ESEBA/UFU. Ressaltamos que para a vivência de uma educação que rompa com as amarraduras da hegemonia eurocêntrica e com os ranços do colonialismo é preciso, para além da pesquisa e demais estudos realizados, a compreensão de que outras vieram antes para nos inspirar. Desse modo, antes da apresentação das protagonistas cabe uma inspiração por meio de um trecho do poema “Mulher Fenomenal”, de Maya Angelou.

Mulher Fenomenal. Mesmo os homens se perguntam O que vêem em mim, Levam tão a sério, Mas não sabem desvendar Qual é o meu mistério Quando lhes conto, Ainda assim não enxergam É o arco das costas, O sol no sorriso, O balanço dos seios E a graça no estilo Eu sou mulher De um jeito fenomenal Mulher fenomenal Assim sou eu Agora você percebe Porque não me curvo Não grito, não me exalto Nem sou de falar alto Quando você me vir passar, Orgulhe-se o seu olhar Eu digo, É a batida do meu salto O balanço do meu cabelo A palma da minha mão, A necessidade do meu desvelo, Porque eu sou mulher De um jeito fenomenal Mulher fenomenal: Assim sou eu. (ANGELOU, 2017, s/p)

Maya Angelou expressa neste poema a força, a graça e a sutileza da mulher negra que vai muito além do seu corpo, mas se expressa na sua altivez, nas suas ações, em suas habilidades tantas vezes desconsideradas e, acima de tudo, em sua resistência diante de tantas violências que perpassam o seu “eu” durante décadas; isso faz delas “Mulheres Fenomenais”. A hegemonia branca e masculina vem há tempos promovendo o apagamento de suas histórias, de suas lutas e em homenagem a elas que merecidamente receberam o título de “Heroínas Negras brasileiras” e tiveram suas histórias contadas em cordéis por Jarid Arraes; as protagonistas desta pesquisa utilizarão dos nomes destas mulheres como pseudônimos.

Para conhecermos um pouco sobre essas protagonistas, que também são “mulheres fenomenais”, consideramos contar sobre a composição da área de Educação Infantil. Nesta viés, a pesquisa foi realizada com professoras, pois a área da Educação Infantil é composta apenas por mulheres. Destaca-se também que na pesquisa são apresentadas 7 professoras brancas e uma professora negra, em função de ser a composição da área que possuía na ocasião 7 professoras brancas efetivas e uma professora negra que estava substituindo outra professora. Dessa forma constata-se que na área no que se refere às docentes é composta apenas por professoras brancas. Conquanto é importante discorrer sobre suas trajetórias e os caminhos que as levaram à educação, uma vez que não é possível entender a formação continuada de um docente sem a sua participação. Com esta pontuação, temos um pouco da dimensão da relevância da participação das professoras neste estudo. Como critério de inclusão

para participação na pesquisa foram consideradas as narrativas das professoras que acompanharam e participaram de todas as intervenções e formações que foram oferecidas durante o projeto “Construindo uma escola antirracista – ingresso e permanência de estudantes cotistas”. Foram excluídas da pesquisa as professoras que não acompanharam as intervenções e formações docentes. Dessa forma, como registramos no tópico anterior, chegamos a um quantitativo de oito professoras, que serão descritas a seguir.

Antonieta de Barros, 40 anos, branca, professora efetiva; cursou Pedagogia, com foco em Tecnologia e Gestão na Uniminas. Possui três especializações em Tecnologia na Educação e é mestra em Educação pela UFU. Atua como docente na instituição há 12 anos, mas possui experiência anterior na rede particular.

Maria Felipa, 29 anos, negra, professora substituta; cursou Pedagogia na graduação pela UFU e é mestranda em Educação pela mesma universidade. Durante seu período de graduação foi estagiária na Eseba e ocupa a função de docente nesta mesma instituição há 2 anos.

Eva Maria do Bonsucesso, 39 anos, branca; sua formação acadêmica é em Pedagogia. Concluiu a graduação na Centro Universitário do Triângulo (Unitri), onde relata ter sido muito feliz em sua formação acadêmica. A conclusão da graduação foi no ano de 2006. Sobre o currículo da instituição, relata que tinha uma disciplina chamada “Diferenças Humanas” e tratava de todas as diferenças, porém não com o olhar crítico que se percebe nos dias de hoje com estudiosos sobre as questões étnico-raciais, mas falava do respeito a todas as diferenças, sobre as deficiências e sobre a questão étnico-racial, esta última de uma forma “pincelada”. A docente pondera: “ao menos eu tive na minha formação um olhar sobre as diferenças por conta dessa disciplina que compunha a grade curricular obrigatória”.

Eva Maria do Bonsucesso conta que passou em um concurso da Prefeitura Municipal de Uberlândia e foi chamada para o Centro Municipal de Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe), onde trabalhou por 4 anos e depois foi para a Eseba após passar em concurso. Somente na Eseba começou a atuar como docente e já são mais de 12 anos nesta carreira.

Dandara, 48, branca, professora efetiva; concluiu sua graduação na Unitri no ano de 2001, na qual cursou Pedagogia. Durante a sua formação a docente narra não ter tido nenhuma disciplina voltada para a temática étnico-racial. Dandara tem por volta de 18 anos na educação e esclarece que durante 4 anos atuou como professora substituta e 12 anos como professora efetiva.

Carolina Maria de Jesus, 46, branca, professora efetiva; se formou em 1998, em Pedagogia, na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), no interior de São Paulo. Conta que durante a graduação não havia nenhuma disciplina que tratasse do tema étnico-racial.

A docente já atua na educação há mais de 25 anos e na Eseba desde agosto de 2010, sendo quase 13 anos.

Esperança Garcia, 41, branca, professora efetiva; se formou em 2004 no curso de Pedagogia na UFU. A professora conta que sua formação inicial foi na Educação Infantil, depois fez uma especialização voltada para Educação Infantil na Faculdade Católica e mestrado também com a temática voltada às creches, na linha de pesquisa em História e Historiografia da Educação. Sua atuação sempre foi em pesquisa sobre a formação na educação infantil.

Durante a graduação, ela se recorda de uma disciplina optativa chamada “Multiculturalismo e Educação”; foram abordadas nessa disciplina as temáticas que tangem à diversidade, Constituição brasileira e as diferentes culturas na escola, também o como abordar. Porém, foi uma disciplina com carga horária pequena; algo mais aprofundado que repensasse as práticas em sala de aula, não se recorda.

Esperança Garcia atua como docente há dezenove anos e na Eseba como professora substituta nos anos de 2006 e 2007 no terceiro período, que hoje é o primeiro ano. Essa foi sua experiência no ensino fundamental, sendo que atuou até 2007 quando o contrato findou, mas a trajetória profissional começou em uma escola particular.

Esperança Garcia também atuou na rede municipal, na Prefeitura da cidade de Uberlândia; posteriormente passou em um concurso e retornou para a Eseba como efetiva em 2014 onde, somando o tempo como substituta mais o tempo como efetiva, já somam 11 anos.

Aqualtune, 36, branca, efetiva; cursou Pedagogia na UFU e concluiu a graduação em 2008. Durante este período a docente não tem recordação de uma disciplina que tratasse das questões étnico-raciais. Ela faz referência a uma discussão breve na parte da disciplina de Currículos e em Políticas Públicas, mas algo bem superficial, nada muito aprofundado. Na sequência fez especialização em docência do ensino superior na Faculdade Católica. Após a especialização ingressou no mestrado, na linha de História da Educação, ainda em 2008. Trabalhou um semestre em um colégio particular em Uberlândia, como monitora; depois, prestou um concurso na UFU para parte administrativa e foi aprovada, onde atuou como secretária do curso de Pedagogia a distância, também por um semestre. Em agosto de 2010 concluiu o mestrado e foi aprovada para o cargo efetivo de professora na Eseba. Dessa forma, teve início a carreira docente de Aqualtune que, desde então, atua na educação infantil, acumulando mais de 12 anos de efetivo exercício na Eseba.

Tia Ciata, 43 anos, branca, efetiva; cursou Pedagogia na UFU, mestra em Educação e doutora pela mesma universidade. No começo da carreira atuou como psicopedagoga. Sobre ter a disciplina étnico-racial na graduação, a docente foi categórica afirmando não ter tido em

nenhum momento essa experiência, além de não ter tido nenhum professor preto. Tia Ciata tem 25 anos na carreira docente e na Eseba já são 13 anos, com atuação na Educação Infantil.

1.5 A organização da dissertação

A dissertação está organizada em três seções além da Introdução. A primeira discorre sobre aspectos referentes à história de vida da pesquisadora e traça um caminho até a aproximação com a temática da dissertação. Foi possível abarcar o estado do conhecimento com um panorama das produções acadêmicas que versam sobre a formação continuada em uma perspectiva de uma escola antirracista. Este estudo foi um balizador do trabalho, sinalizando a pesquisadora a partir de onde iniciar o trabalho. Registramos o processo metodológico que foi realizado durante a pesquisa, trazendo o conceito de abordagem qualitativa e a opção pela metodologia da história oral. Apresentamos as protagonistas da pesquisa e seus pseudônimos que tiveram como inspiração a obra de Jarid Arraes, intitulada “Heroínas Negras Brasileiras: em 15 cordéis”, além da apresentação da organização da pesquisa.

Na segunda seção, “O Cenário da Pesquisa e o objeto da investigação”, tivemos como objetivo apresentar o CAp. Eseba/UFU, enquanto um Colégio de Aplicação na modalidade de educação básica que é parte integrante da UFU. Apresentamos também o objeto do nosso estudo: o projeto “Construindo uma escola antirracista: ingresso e permanência de cotistas na educação básica”.

Na terceira seção, “A educação antirracista na formação, nos saberes e nas práticas das professoras”, buscamos compreender por meio das narrativas das professoras como esta formação continuada se deu no decorrer do projeto, o olhar das professoras sobre os momentos formativos, os relatos sobre os acontecimentos em sala de aula que contribuíram com este processo formativo, além dos saberes e práticas produzidos a partir da contribuição do Projeto.

Por fim, tecemos nossas considerações a respeito da formação, saberes e práticas das professoras da educação infantil a partir do estudo sobre a implementação de uma educação antirracista na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia.

2 O CENÁRIO DA PESQUISA E O OBJETO DA INVESTIGAÇÃO

A escola espaço de relações e de representações sociais das diversas camadas sociais e étnicas deve promover r uma educação antirracista, fundamentada no direito que cada um tem de poder construir sua identidade étnica, suas subjetividades com base no conhecimento da história de seu grupo de pertencimento. (SANTOS, 2018, p. 54)

Figura 1 - Fachada da Escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Iniciamos essa seção apresentando a fachada principal da escola e escolhemos as palavras de Santos (2018) como epígrafe por acreditarmos que a escola carrega inúmeras possibilidades para os/as discentes que, mediante os saberes formais, conseguem romper com limites, ir além da zona de conforto, experienciar situações e se reconhecer como autor/a do seu processo de desenvolvimento. Porém, ressaltamos que as ações elencadas só se efetivam por meio da mediação efetiva das e dos docentes.

Essa é sem dúvida uma questão-chave, “a formação docente”, que emerge do âmago das salas de aula, mediante as ações pedagógicas que se mostram imprescindíveis para corporificar as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Estas trazem uma pauta de extrema relevância para o desenvolvimento de uma educação antirracista, emancipatória e autoral, que fomente o protagonismo discente; assim dizendo, uma educação realmente libertadora, que só é capaz de se efetivar por meio do respeito a todos e todas, independente de raça, religião, gênero ou qualquer outro marcador social. Faz-se urgente uma prática educativa, cidadã, crítica e reflexiva, que sensibilize os/as educadores/as para uma construção identitária que os/as possibilite se posicionarem como agentes de transformação. Assim, teremos escola e docentes

trabalhando para a edificação de uma educação que rompa com a hegemonia dominante, assentada nos princípios coloniais que invisibilizam as minorias.

Nesta lógica, Santos (2018) traz ao debate a relevância da escola como espaço profícuo para vivências e conexões diversas que favoreçam a promoção de uma educação antirracista e o desenvolvimento das identidades discentes a partir da história e cultura de seus povos. Por este ponto de vista, o papel da escola é fundamental para a otimização de um currículo que propicie as condições adequadas para o exercício de uma educação que preze pela história e cultura de seus discentes para que, por meio desse protagonismo, seja oportunizada a transformação da vida de tantos sujeitos. Neste viés, Santos pondera:

Uma educação que contribua para a construção da identidade negra implica ter uma escola que valoriza a história, a cultura e as identidades de seus atores, que se pense e se repense enquanto veículo de transformação da realidade de tantas crianças, jovens e adultos expostos cotidianamente a situações desprivilegiadas, fragilizados em suas identidades em função de suas origens étnicas. (SANTOS, 2018, p. 54)

Entendemos que o espaço da escola é lugar de questionamentos, descobertas, análises e do protagonismo discente. É um espaço multicultural em que se faz necessário um diálogo horizontal entre as diferentes culturas. Nos limites dessa seção, temos como objetivo apresentar o cenário da pesquisa, a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia-Eseba/UFU, bem como o objeto de investigação desse estudo, o Projeto “Construindo uma escola antirracista: ingresso e permanência de cotistas na educação básica”.

A seção está dividida em dois tópicos. No primeiro, por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), apresentamos a escola. No segundo, registramos e empreendemos algumas reflexões sobre o projeto desenvolvido.

2.1 O cenário da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em um Colégio de Aplicação, CAp Eseba-UFU, uma escola de educação básica situada no escopo da UFU. Na escola, no ano de 2022 foi implementado o projeto “Construindo uma escola antirracista: ingresso e permanência de cotistas na educação básica”. O projeto teve como público alvo a Educação Infantil, pois, como afirmamos anteriormente, essa é a etapa em que ocorre o acesso dos/as estudantes na escola em sua maioria.

O CAp Eseba UFU compõe o conjunto que soma 24 Colégios de Aplicação na esfera das Instituições Federais de Ensino Superior, sendo vinculada diretamente à reitoria como

Unidade Especial de Ensino da Universidade. Neste sentido, o CAp está sujeito ao regimento e normas que regem a Universidade. Possui em sua unidade o Conselho Pedagógico e Administrativo (CPA) responsável pelas deliberações da unidade, sendo subordinado ao Conselho Universitário (CONSUN). O CAp Eseba UFU oferece educação básica, contendo a educação infantil e ensino fundamental regular (1º ao 9º ano) nas modalidades regular, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. A escola conta com um corpo docente de 87 professores/as.

O corpo docente da Eseba trabalha em regime de Dedicção Exclusiva (DE); sendo uma unidade especial de ensino, a escola articula ensino e também desenvolve a pesquisa e a extensão, seguindo a mesma lógica da universidade.

De acordo com o PPP da escola, a Eseba foi fundada no ano de 1977 e durante seus primeiros 11 anos de funcionamento tinha a característica de escola benefício a filhos/as de funcionários da UFU, sendo que oferecia educação gratuita e com profissionais em sua maioria com mestrado e/ou doutorado. A escola teve seu estatuto alterado em 1988, a partir de então o ingresso se deu por meio de sorteio com processo amplamente divulgado e com a participação da comunidade. A cada ano são disponibilizadas 60 vagas e o estudante sorteado pode permanecer na escola até cursar o 9º ano, fazendo a matrícula anualmente.

Com o intuito de conhecer um pouco mais sobre o cenário da pesquisa elegemos quatro princípios com potencial para apresentar este lócus, sendo eles: educação inclusiva, perfil discente, currículo e relações étnico-raciais na Eseba. Para tanto, realizamos um estudo nos documentos oficiais como LDBEN, Estatuto e Regimento Geral da UFU e PPP da escola.

Nesta direção, ao visitar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é possível identificar no título II que trata “Dos princípios e Fins da Educação Nacional”, nos artigos 2º e 3º – incisos I a XIV – pontuações que remetem ao desenvolvimento integral do educando, considerando as condições de acesso e permanência, liberdade de aprender e ensinar, bem como a consideração com a diversidade étnico-racial. A LDBEN é a lei máxima no que se refere a educação no Brasil e visa resguardar o direito da criança a educação, nela constam os princípios, finalidades, modalidades e níveis de ensino sinalizando quem se responsabiliza por cada nível de ensino. Esta lei intenta ser um balizador para a garantia da qualidade da educação no país tanto nas esferas públicas quanto privadas atendendo ao princípio da igualdade de oportunidade para todos (Lei 9394/96, título II, artigo 3º, inciso II).

Rememorando um passado próximo, constatamos que no decorrer dos anos foram criadas leis com o intuito de complementar a lei original e adequar os objetivos para que se tenha a garantia de uma educação que contribua para o desenvolvimento pleno da criança; é o

caso da Lei 12.796 do ano de 2013, que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação, a 10.639/2003 que regulamenta o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” e a Lei 11.645/2008 que abarca também a temática dos povos Indígena” na educação básica do Brasil.

Desta forma, o estatuto da UFU, fundamentado pela LDBEN, destaca em seu capítulo II: “Art. 5º - I – produzir, sistematizar e transmitir conhecimentos; II – promover a aplicação prática do conhecimento, visando a melhoria da qualidade de vida em seus múltiplos e diferentes aspectos, na nação e no mundo” (2000, p.2).

Averiguamos que este artigo, no que tange ao inciso I, auxilia na compreensão da questão da formação docente, visto que trata da produção, sistematização e transmissão que aqui se entenda como um compartilhar de conhecimentos e apoio no desenvolvimento das potencialidades do estudante. Assim sendo, para se atingir esta finalidade, é necessário que a formação docente esteja sempre alinhada com os objetivos de ensino, e ainda considerando que a educação é um processo em constante ampliação, urge que esta formação esteja também em constante desenvolvimento. Nesta esteira de pensamentos, o inciso II traz o conhecimento como uma questão de grande relevância, posto que este estabelece uma relação direta com a melhoria da qualidade de vida, considerando diversos aspectos. Percebemos aqui o reconhecimento que este seria o caminho para uma reestruturação curricular levando em conta os vários públicos que coexistem nas instituições de ensino e as mais adversas condições socioeconômicas, bem como suas origens étnicas. É de suma importância situar que as ponderações acima se justificam em função da relação escola/sociedade; sobre isso, o artigo 6º destaca: “Art.6º - III – mantendo ampla e orgânica interação com a sociedade, valendo-se dos recursos desta para a integração dos diferentes grupos sociais com a UFU” (2000, p.3).

Neste viés, para que a educação consiga efetivar seus objetivos demanda uma interação com a sociedade, que pode se materializar mediante a proximidade com a história desses diversos grupos sociais, assim dizendo, que a educação escolar consiga transpor a lei para seu cotidiano e dê visibilidade às contribuições dos diversos povos que fazem parte da história do Brasil. Dessa forma, nos ancoramos nas palavras de Paulo Freire: “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1999). Nesta perspectiva, a universidade tem muito a contribuir, ponderando inclusive que a mesma se assenta no tripé ensino, pesquisa e extensão, afirmando, desta forma, seu compromisso com a sociedade.

Cabe retomar que, enquanto escola de educação básica, a Eseba segue esses princípios conectando o ensino, incentivando a pesquisa e promovendo a extensão; contudo, essas frentes só se mantêm em sintonia ao serem articuladas em uma proposta curricular. Neste contexto, o

currículo da Eseba foi concebido tendo em vista uma educação humanitária, como fica explícito no PPP da escola:

O currículo da Eseba é constituído por um conjunto de ideias, valores, diretrizes e conteúdos selecionados que objetiva uma educação humanitária, para uma formação de sujeitos autônomos e críticos, capazes de reconhecer e respeitar a diversidade sociocultural do país. (ESEBA, 2019, p. 9)

Para atingir o objetivo de formação de sujeitos críticos e autônomos, o documento, além de estabelecer habilidades e competências, pontua sobre as áreas de conhecimento de maneira a otimizar a interdisciplinariedade e assegurar os tempos e espaços de maneira a propiciar a interlocução entre os níveis e modalidades de ensino. Colocamos em relevo que a participação coletiva é uma constante no currículo da escola, e, portanto, abarca “o estudo de diferentes correntes teóricas”, conquanto, de acordo com o PPP da instituição, respeitando o princípio da democracia é necessário haver uma confluência para a sistematização dos princípios e que estes tenham como referência a legislação vigente.

Cumprе sublinhar que a Eseba tem sua organização por meio de ciclos de aprendizagem, distribuídos conforme o quadro a seguir:

Quadro 3 - Organização em ciclos

Ciclo	Área	Ano de ensino
1º Ciclo	Educação infantil	1º período
		2º período
	Alfabetização	1º ano do fundamental
		2º ano do fundamental
		3º ano do fundamental
2º ciclo	Arte, Ciências, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Portuguesa e Matemática.	4º ano do Fundamental
		5º ano do Fundamental
3º ciclo	Arte, Ciências, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Portuguesa e Matemática.	6º ano do Fundamental
		7º ano do Fundamental

4º ciclo	Arte, Ciências, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Portuguesa e Matemática.	8º ano do fundamental
		9º ano do fundamental

Fonte: PPP da escola, quadro elaborado pela autora.

Cada ciclo da escola conta com uma base curricular comum e com objetivos que são propostos para o ciclo e entre os ciclos; quanto ao processo de ensino e aprendizagem, é norteado pelas necessidades da criança. Neste sentido, a flexibilização é um ponto bastante expressivo para a materialização das necessidades formativas dos educandos. Esta dinâmica promovida pela instituição projeta encadear uma interlocução eficaz entre os níveis e modalidades de ensino de maneira a viabilizar a interdisciplinariedade. Sobre esse conceito, concordamos com Fazenda (2008, p. 25) ao afirmar:

Um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino consegue captar a profundidade das relações conscientes entre as pessoas e entre as pessoas e coisas. Nesse sentido, precisa ser um projeto que não se oriente apenas para o produzir, mas que surja espontaneamente, no suceder diário da vida, de um ato de vontade. Nesse sentido, ele nunca poderá ser imposto, mas deverá surgir de uma proposição, de um ato de vontade frente a um projeto que procura conhecer melhor. No projeto interdisciplinar, não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se.

Trabalhar com a interdisciplinaridade é mais do que uma junção de conteúdos. Conforme a autora, a interdisciplinaridade na formação do profissional requer várias competências em relação a intervenção solicitada: saberes disciplinares, curriculares, saberes da experiência, saberes teóricos e saberes técnicos, sem nenhuma linearidade e hierarquização. Com o intuito de efetivar a interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem na ESEBA, os/as professores/as reúnem-se em áreas semanalmente para o planejamento das atividades e otimizam reuniões de ciclos nas quais as diversas áreas de conhecimento atuam.

Tais reuniões são fundamentais para um ensino de qualidade – entendendo qualidade de ensino como aquele que aborda as questões multiculturais, que possibilite um diálogo entre culturas. Cabe destacar que no ano de 2013, por efeito de uma ação civil pública (3157-96.2013.4.01-3803), foi assegurado o quantitativo de 10% de reserva de vagas para pessoas com deficiência. Em 2018, a comunidade Eseba, por meio da Comissão para a Diversidade Étnico-racial e socioeconômica, constituída por docentes de diversas áreas e técnicos da escola, juntou esforços para tornar a instituição mais inclusiva com a presença de estudantes pretos, negros/pardos e perfil socioeconômico de baixa renda, uma vez que, segundo uma pesquisa não

registrada do setor de Serviço Social da própria escola, foi possível constatar que a quantidade de alunos pretos/pardos e perfil socioeconômico de baixa renda na Eseba não refletia realidade brasileira. Como registramos anteriormente, tal cenário foi confirmado em função de uma pesquisa realizada pelo IBGE (2019), em que 55,8% da população brasileira se declarava negra; o trecho abaixo, extraído do artigo “Trajetória de uma política: cotas étnico-raciais na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia”, retrata bem esta situação:

[...] foi necessário enfrentar o debate acerca da insuficiência do sorteio público para garantir igualdade e equidade de acesso às vagas da escola por parte de crianças negras. O estudo sobre o perfil discente da Eseba, como dito, realizado pelo Setor de Serviço Social, indicou que 1,31% dos (as) estudantes se declararam pretos/as e 15,45% pardos/as. (MACHADO; SANTOS; SANTOS; SILVA, 2020, p. 913)

Sob o ponto de vista das autoras, uma das hipóteses para tal desproporcionalidade seria “o baixo número de inscrições de crianças negras (pretas ou pardas)”, questões “socioeconômicas” e/ou “uma noção de não pertencimento”. Ao averiguar a região na qual a escola se localiza, em outros termos, uma região central próxima ao centro da cidade e também a um shopping de grande porte e considerando também o perfil socioeconômico das famílias dos estudantes, conforme expresso pela pesquisa realizada pelo setor de Serviço Social da escola, é plausível compreender as hipóteses das autoras.

Não obstante, cumpre trazer a memória que o PPP da Eseba faz propostas sempre em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual entre seus artigos destacamos no “título II, artigo 3º, parágrafo I – igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996). Assim, compete à escola e sua comunidade garantir este direito e a forma encontrada foi a instituição da política de cotas sociais e étnico-raciais. Este trabalho foi antecedido por intensos estudos e diálogo com as demais esferas da universidade que, em 2019, aprovou esta política.

No Consun, a política é aprovada por ad referendum, em 11 de junho, gerando a Resolução nº 7/2019 (CONSUN/UFU, 2019). Em reunião de 28 de junho de 2019, essa Resolução é ratificada, por unanimidade, pelos 90 conselheiros presentes. Assim, foi instituída a política de ação afirmativa por cotas para Perfil Socioeconômico de Baixa Renda (PSE), Pretos, Pardos e Indígenas (PPI) e Pessoas com Deficiência (PCD), sendo 30% das vagas para ampla concorrência: 30% para PPI; 30% para PSE e 10% pessoas com deficiência (em atendimento à Ação Civil Pública 3157-96.2013.4.01-3803) (MACHADO; SANTOS; SANTOS; SILVA, 2020, p. 915).

Esta conquista conciliou a Escola de Educação Básica às políticas afirmativas de cotas

que já faziam parte da realidade da UFU. Argumenta-se favoravelmente que a instituição desta política na Eseba, dentre as várias razões, para além da equidade, do direito que é ratificado em legislação, compete voltar a atenção para o panorama da escola, que um ano depois já apresentava seus reflexos nos corredores da escola e demais espaços da instituição. A imagem a seguir confirma essa constatação.

Figura 2 - ESEBA antes e depois das cotas



Fonte: Arquivo Pessoal da autora.

Podemos perceber que a imagem à esquerda, do ano de 2018, antes da implementação da política afirmativa de cotas e a da direita 2019, depois das cotas, revelam a maior participação de estudantes negros/as, o que em números significa a inserção de 54 crianças negras (pretas ou pardas) de 2020 a 2022 por meio da política afirmativa de cotas. Frente a essa concretude, à Eseba é posto um novo desafio: estruturar seu currículo de maneira a contemplar esta nova realidade, considerando a história de seus discentes, bem como as contribuições que estas crianças trazem que advêm de suas experiências pessoais, familiares, de sua ancestralidade, de suas características físicas e/ou emocionais e também o contexto social vivenciado por elas.

Desse modo, é plausível identificar na proposta curricular da Eseba a inserção de atividades realizadas no contraturno, como projetos de ensino e científicos, que interseccionam

com os conteúdos curriculares, além de contemplar ações da Educação Especial com uso de meios físicos, materiais e humanos. A partir da implantação da política afirmativa de cotas a escola iniciou sua caminhada na direção de uma escola multicultural e, neste sentido, os documentos da Eseba sinalizam alguns princípios que norteiam suas ações. A saber: princípio da democracia; apropriação do conhecimento; fomento à reflexão crítica; pluralidade; espaços para a formação do sujeito; favorecimento às múltiplas linguagens, diversidade e peculiaridades inerentes ao processo de aprendizagem; educação inclusiva; formação docente inicial e continuada; e fortalecimento da unidade teoria/prática; além da aproximação do saber científico do saber escolar, bem como a sedimentação do CAP, enquanto Colégio de Aplicação, favorecer a Interdisciplinariedade e o trabalho com projetos.

Os princípios elencados remetem a uma concepção de desenvolvimento humano na perspectiva histórico cultural, na qual a mediação do professor é orientada pelo tipo de aluno/a que se deseja formar, em um processo ampliado de educação integral que considera fatores histórico-culturais e sociais. Em tempo, coloca-se que o PPP da escola tem a perspectiva histórico cultural como sua base orientadora, conquanto o currículo não fica restrito a esta perspectiva e conta com a contribuição de outras teorias e/ou perspectivas. Em meio a essa diversidade de sujeitos, o currículo da Eseba, conforme explicitado no Princípio 7 do PPP da escola, prevê o fomento de uma educação inclusiva, que se ocupa de condutas e materiais que possibilitem uma flexibilização que contemple as especificidades dos estudantes em aquiescência a legislação (ESEBA, 2019, p. 11). Além disso, essa diversidade é expressada também no Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que estabelece em seu artigo 1º, inciso I, “garantia de um sistema educacional inclusivo e compulsório...”, inciso III “não exclusão no sistema educacional...”, inciso IV “...asseguradas as adaptações razoáveis...”, inciso V “oferta de apoio necessário no âmbito do sistema educacional geral...” e inciso VI “oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino...” (BRASIL, 1996, s/p).

Nesse sentido, a instituição intenta propiciar condições para o pleno desenvolvimento dos estudantes. Porém, cabe ponderar que, ao analisar os últimos editais para contratação de professor efetivo, não é possível encontrar nenhuma citação ou item que remeta a alguma formação suplementar na educação especial; além disso, observando o quadro de docentes da área de educação especial em comparação com a quantidade de estudantes com deficiência na escola é visível a desproporcionalidade, já que a instituição conta com apenas três profissionais na área para o assessoramento a estudantes. Esse fato nos permite problematizar os desafios para atingir o perfil discente que a instituição se propõe a formar.

Avançando na análise do documento, identificamos o registro da sigla Dimensões do Desenvolvimento Humano (DDH), colocando em relevo que não é razoável considerar um perfil apenas de discente, mas “dimensões” que têm potencial para constituir o processo de desenvolvimento da criança. Neste sentido, o documento elege quatro dimensões ou campos que compõem a formação deste sujeito durante todo o seu percurso escolar, sendo eles: ético/estético, afetivo/emocional, epistemológico e político/dialógico.

No que tange ao campo ético/estético, a atenção é voltada aos valores morais, éticos e estéticos; desta maneira, para os/as estudantes da educação básica pretende-se que estes consigam “...respeitar e valorizar a pluralidade cultural e linguística, o que inclui as questões da inclusão social, étnico-raciais e seus princípios éticos e políticos...”(PPP Eseba,2019). Pretende-se também que os/as estudantes reflitam criticamente, tendo como base uma filosofia inclusiva e colaborativa, que viabilize uma convivência solidária e cooperativa, bem como adquira habilidades para mediar eticamente seus interesses individuais com os coletivos em situações que exijam a definição de valores morais, éticos e estéticos para a resolução de problemas sociais.

O segundo ponto versa sobre o campo afetivo/emocional, que tem o seu foco na subjetividade e intersubjetividade do/a aluno/a da Eseba. Nessa direção aspira-se que este educando identifique, nomeie e expresse seus sentimentos e emoções na cultura e com a cultura e ecoe os resultados dessas vivências no meio em que está inserido, tal como estabeleça em suas relações o respeito recíproco e tenha o diálogo como forma de resolução de conflitos. Espera-se também que o/a estudante se coloque frente à comunidade com segurança e se sinta integrado ao grupo.

Tratando do campo epistemológico, faz menção à conexão do discente com o conhecimento. Neste contexto se pretende que o/a estudante se aproprie dos conhecimentos edificados historicamente e culturalmente, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, envolvendo diversas situações sociais, conhecimentos advindos do campo científico, filosófico e artístico; além disso, que a criança experiencie variadas “possibilidades transdisciplinares”, desenvolva a criticidade, o pensamento reflexivo, o protagonismo, a curiosidade e a autonomia. É almejado que este/a aluno/a valorize ações coletivas, aprenda a aprender, pesquise, investigue situações-problema no dia a dia, conceba uma concepção de mundo e recorra a diversas linguagens como processo de comunicação.

O quarto campo é o político/dialógico, que consiste no compromisso do/a estudante da Eseba frente às questões sociais. Desta forma, se aspira que o/a aluno/a reconheça os elementos necessários para a edificação de uma sociedade democrática, conheça e respeite seus direitos e

deveres, preze pela diversidade cultural, respeite as liberdades de escolha, tanto individuais quanto coletivas, seja solidário, não tenha atitudes de preconceito ou discriminação, identifique e valorize o patrimônio material e imaterial que o cerca, faça uso de seu conhecimento de forma propositiva e criativa, priorize o diálogo e conheça os espaços públicos e privados.

Averiguamos que o documento traz algumas questões referentes ao respeito, faz menção aos conhecimentos construídos histórico e culturalmente, tanto dentro como fora da escola, fala dos múltiplos sujeitos em diversas instâncias, valorização à diversidade cultural, “respeito à liberdade de escolhas individuais ou coletivas, além de trazer as diversas possibilidades de ser humano, sem preconceito ou discriminação. Nestas poucas linhas lê-se implicitamente sobre a pauta das relações étnico-raciais; porém, a reflexão colocada aqui é se estas “poucas linhas” conseguem promover uma escola antirracista.

O documento apresenta sinais de uma perspectiva emancipatória e inovadora de currículo. De acordo com Veiga (2003), na perspectiva emancipatória, a inovação e o projeto político-pedagógico estão articulados, integrando o processo com o produto, porque o resultado final é não apenas um processo consolidado de inovação metodológica, na esteira de um projeto construído, executado e avaliado coletivamente, mas um produto inovador que provocará também rupturas epistemológicas. Defendemos a necessidade de transgredir a perspectiva epistemológica, possibilitando a construção de “outros” saberes e conhecimentos que foram historicamente silenciados. Nesse sentido, é possível ir além do respeito às diferenças; é possível problematizar as diferenças. Concordamos com Silva (2000) ao afirmar que antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida.

A opção de deixar as relações étnico-raciais por último não foi aleatória, tem como intuito observar se esta pauta está inserida no currículo da Eseba e em quais momentos ela aparece, e ainda se a forma como aparece impacta a constituição do perfil discente.

Esse caminho se mostrou muito eficaz, uma vez que oportunizou um “raio x” do documento; neste sentido, o PPP menciona as relações étnico-raciais, porém de maneira muito tímida, e isso é perceptível nos trechos elencados acima. Em tempo, colocamos que o PPP é o caminho para as propostas de trabalho em sala de aula; neste sentido, na Seção 3 faremos um estudo mais ampliado considerando a formação docente e as práticas das professoras a partir do projeto “Construindo uma escola antirracista - ingresso e permanência de cotistas na educação básica”.

2.2 O objeto da investigação: Construindo uma escola antirracista

Como já registramos ao longo desse texto, o foco do Projeto “Construindo uma escola antirracista” foi a Educação Infantil, por ser nesta etapa que ocorre a entrada dos/as estudantes na Eseba. Partimos do princípio de que a criança é um ser social que pensa e interfere na sua realidade; logo, aprende no contexto das relações sociais. Nesse sentido, a Educação Infantil é uma modalidade/etapa de ensino cujas instituições educacionais, para além do “cuidar”, devem primar pelo “educar”.

Compartilhamos com autores como Kramer (1995), Quinteiro (2005), Sarmiento (2005) e Cerisara (1999) a concepção da criança como ser capaz de pensar e decidir sobre as “coisas do mundo” e de participar do seu próprio processo formativo, reconhecendo-a como sujeito histórico, que se apropria de e produz cultura. Recorrendo a Walter Benjamin (1984), acrescentamos que a criança é um sujeito humano de pouca idade, em processo de formação. Nesse sentido, a criança, como sujeito social de pleno direito que se educa nas relações que estabelece com os outros sujeitos (da mesma geração ou não) e com os objetos, merece um processo de formação humana, de uma instrução específica para sua faixa etária (QUINTEIRO, 2005; SARMENTO, 2005).

Assentada nessa concepção de infância, desenha-se nos dias de hoje uma proposta de Educação Infantil que tem por objetivo desenvolver a formação das crianças em seus múltiplos aspectos – cognitivo, afetivo, psicológico, físico, cultural e social. Como resposta aos esforços dos/as intelectuais e às exigências dos movimentos sociais e da sociedade civil, o Estado brasileiro, a partir da Constituição de 1988, assumiu a Educação Infantil como dever do Estado (BRASIL, 1988); a lei evidenciava as duas dimensões da educação da infância, o “cuidar” e o “educar” de maneira indissociada e complementar.

Nesse sentido, a Educação Infantil, ao contemplar a esfera do educar, para além do cuidado, assume as atribuições de uma modalidade de ensino, logo de aprendizagem e, como parte da educação escolar básica, deve possibilitar aos(as) estudantes o acesso aos conhecimentos construídos sócio historicamente pela humanidade e às culturas de seu tempo. Não contemplar, portanto, noções e conhecimentos relacionados a essas áreas é, em certa medida, descaracterizar o papel educativo dessa importante fase da educação básica.

Com o intuito de conhecer como o trabalho com as crianças da Educação Infantil da Eseba é feito, e quais documentos orientam estas ações, apresentamos os “Parâmetros Curriculares Educacionais da Educação Infantil da Escola de Educação Básica UFU”, também denominado de PCE-EI-Eseba-UFU. Este documento foi reestruturado pela equipe de docentes efetivas da educação infantil no ano de 2021 tendo por base o documento anterior que data de 2016. O PCE-EI foi construído com fundamento nos documentos oficiais da UFU e nos PCN

(Parâmetros Curriculares Nacionais) e atende aos princípios da educação nacional, Lei 9394/96 - LDBEN e também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Neste contexto, o PCE-EI da Eseba define seu currículo da seguinte maneira:

Constitui-se como espaço e tempo de saberes organizados de forma intencional por meio da atuação de uma equipe multidisciplinar e de um currículo multicultural que favoreça o respeito, a cooperação, a solidariedade, a autonomia, a inclusão, o direito de brincar, a manifestação e a valorização da pluralidade cultural, social e étnica, buscando promover o desenvolvimento integral da criança. (PCE-EI ESEBA, ano 2020/2021, p. 4)

Os princípios listados coadunam com uma educação que preze pelos direitos da criança em ter garantida uma formação integral que a compreenda como sujeito da sua aprendizagem, ou seja, como participe na construção do conhecimento e em seu próprio desenvolvimento, considerando todas as suas potencialidades e favorecendo a sua constituição identitária. Para o alcance de tais objetivos, o currículo da Educação Infantil é ancorado na perspectiva histórico cultural investigada por Vygotsky, que compreende o sujeito como um ser social, cultural e histórico que, portanto, se constitui como ser humano na interação com o outro. O psicólogo se debruçou em vários estudos que, segundo Oliveira (1997), não ficaram apenas na observação, mas juntamente com seus colaboradores fez intervenções que contribuíram para uma maior compreensão desta ideia.

A imagem a seguir ilustra atividades realizadas com as crianças da Educação Infantil, nas quais o brincar e o educar se colocam como fundamental na formação humana.

Figura 3 - Confeção de mandalas com capulanas



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 4 - Atividades com giz de cera e lápis com tonalidades de pele



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Averiguamos que a escola, por sua multiplicidade de sujeitos, oportuniza a interação social com indivíduos de realidades e culturas diversas, o que contribui para um maior desenvolvimento do sujeito a partir do experienciar situações que individualmente não seriam possíveis. Estas situações são viabilizadas por meio do brincar, de atividades artísticas, de atividades coletivas, enfim, a partir das múltiplas linguagens e possibilidades nas intervenções com crianças da Educação Infantil, favorecendo a ampliação de seu acervo cultural e social. “[...] crianças existem e estão a todo momento demonstrando aos adultos que são sujeitos da história e da cultura, fazem interpretações sobre o mundo e reinventam-no” (PCE-EI ESEBA, 2020/2021, p. 9).

Nessa esteira de pensamentos, é necessário reconhecer e viabilizar o protagonismo da

criança em momentos variados do cotidiano escolar e favorecer que tenha oportunidade de desenvolver a curiosidade e a criatividade em circunstâncias de investigação e pesquisa. Esse alinhavo com a ampliação das potencialidades da criança e os conteúdos que compõem o currículo, articulados com as inúmeras variáveis que acontecem em uma sala de aula e atravessados inclusive por conflitos da própria faixa etária e também questões ligadas ao preconceito e ao racismo, fica como atribuição do/a docente. Este/a ocupa um papel de grande relevância, uma vez que a identificação de cenários que, de alguma maneira, consigam ferir o direito da criança de estar com qualidade na instituição escolar, e a sua postura em relação aos fatos, tem um impacto muito forte na história e nas relações sociais desse sujeito que teve seu direito negligenciado e nas demais crianças que acompanharam todo o acontecimento. Assim, não há como se colocar em um lugar de neutralidade, pois mesmo o silêncio do/a docente vai reverberar de forma contundente na sociedade, cabendo a este/a profissional estar em um movimento de constante formação para abordagens qualificadas e efetivas.

Sob este ponto de vista, o/a professor/a é : “[...] pessoa que pesquisa e investiga seu próprio trabalho [...] buscamos compreender a natureza desse conhecimento, como eles se constituíram historicamente e como são apropriados e produzidos pelo sujeito da/cultura” (PCE-EI ESEBA, 2020/2021, p. 10).

Mediante estes princípios, urge ressaltar o papel do/a professor/a, que assume um caráter bem mais dinâmico, uma vez que ele/a se torna pesquisador/a da sua própria prática e, com isso, não se limita a abordagens tecnicistas, mas se mantém em um ciclo contínuo de reflexão sobre a própria atuação profissional e consegue ressignificar a sua prática se atentando aos condicionantes históricos, sociais e culturais que perpassam a educação.

A partir dessas considerações, defendemos que abordar questões étnico-raciais, desde a Educação Infantil, pode contribuir na formação de uma sociedade antirracista. Concordamos com Kilomba ao afirmar que o racismo está presente no cotidiano de nossa sociedade. A autora ressalta que o racismo é uma realidade violenta: “De modo tendencioso, o racismo é visto apenas como uma ‘coisa’ externa, uma ‘coisa’ do passado, algo localizado nas margens e não no centro da política europeia” Kilomba (2019). Ela registra o déficit teórico sobre o racismo, sendo que, por um lado, enfatiza a pouca importância que tem sido dada ao fenômeno do racismo e, por outro lado, revela o desrespeito em relação àqueles que experienciam o racismo.

Kilomba (2019) ressalta três características do racismo, que estão presentes de modo simultâneo. A primeira é a construção da diferença: a pessoa é vista como “diferente” devido sua origem racial e/ou pertença religiosa. A segunda é que essas diferenças construídas estão inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos; a diferença é articulada por meio do estigma,

da desonra e da inferioridade. Por fim, afirma que ambos os processos são acompanhados pelo poder.

A autora define o racismo em três níveis: estrutural, institucional e cotidiano. O racismo é revelado em nível estrutural, pois as pessoas negras estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas. O racismo institucional implica que o racismo não é apenas um fenômeno ideológico, mas é institucionalizado. O termo se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas, tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça, criminal etc. Por fim, o racismo cotidiano se refere a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o Outro como outridade, personificando aspectos reprimidos na sociedade branca (KILOMBA, 2019, p. 77-78).

A partir dessas considerações, salientamos o potencial do Projeto “Construindo uma escola antirracista” na formação de uma sociedade antirracista. O Projeto teve várias frentes de atuação, contando com ações de intervenção com os/as alunos/as da escola, a formação para os docentes, rodas de conversas com as famílias e a instituição do grupo de estudos Interseccionalidades, Saberes e Práticas na Educação Básica (INSPRE), com cadastro no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). As ações elencadas se propõem a ser um alicerce para robustecer as empreitadas do projeto.

É relevante contextualizar que o nome do grupo de estudos não foi uma escolha aleatória, ele vem alicerçado em concepções que robustecem os objetivos do projeto, a saber: respeito, equidade, dignidade, direito a educação e segurança.

Dessa forma, o conceito de “interseccionalidade” abarca as intenções expressadas nos objetivos do projeto; para uma compreensão mais ampliada recorreremos a Kimberlé Crenshaw que, de acordo com seus estudos, define o termo:

Interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas, da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 177)

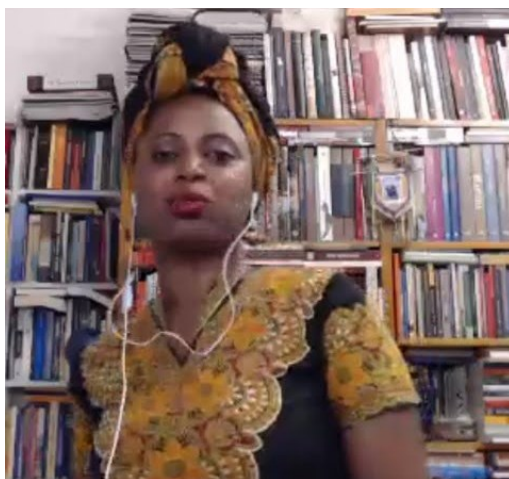
A pesquisadora ressalta em suas investigações as inúmeras violências a que determinados sujeitos são atravessados, seja por suas características físicas ou por determinadas escolhas. Esse atravessamento de várias violências em um único sujeito é chamado de interseccionalidade. Assim, uma mulher negra e pertencente a uma classe social desprivilegiada

economicamente sofre discriminação por ser negra, por ser mulher e ainda por ser pobre; ou seja, a mesma pessoa está sujeita a três tipos de violências, enquanto que uma mulher branca e pertencente a uma classe social desprivilegiada economicamente sofre discriminação por ser mulher e por ser pobre.

Refletindo sobre esses atravessamentos aos quais as crianças negras ficam expostas, em dezembro de 2020 foi realizada a primeira atividade de Intervenção com estudantes da educação infantil com a formadora Mafuane Oliveira, que apresentou uma “Roda de Histórias e Diálogo”. A live para Educação Infantil foi realizada com oito turmas, sendo quatro turmas de 1º período e quatro de 2º período. Em função da idade das crianças, normalmente 4 e 5 anos, e a atividade ser feita em formato remoto na plataforma Teams, optou-se por atender pequenos grupos para uma maior interação; o tempo para a realização da atividade foi de quarenta minutos.

A arte educadora Mafuane Oliveira deu início à atividade chamando a atenção das crianças para o “Chavoeiro”, instrumento que a contadora de histórias utiliza para começar a história e aparece na Figura 6, logo abaixo.

Figura 5 - Mafuane Oliveira



Fonte: Arquivo Pessoal da autora.

Figura 6 - Chavoeiro



Fonte: Mafuane Oliveira.

Mafuane mostrava o instrumento e o balançava, fazendo com que o mesmo emitisse um som, e cantava: “Anda Roda Chavoeiro, anda roda sem cessar. Quando o Chavoeiro parar, uma história irei contar”.

A partir de então a contadora de histórias narrou a história da Kalimba ou Mbira, por meio de uma lenda africana do Zimbábue. Segundo ela, este instrumento tem lâminas de ferro presas em uma caixa de madeira, que pode ser segurado na palma da mão. Com estes recursos, Mafuane se apresentou, contando a história de seu nome e trazendo a importância do nome como algo que diz sobre sua identidade; fez também uma menção aos africanos que foram transportados com violência e escravizados, além disso perderam o direito de usar seus nomes e foram obrigadas a adotar uma nova cultura. Mafuane mobilizou o diálogo com as crianças questionando o significado do nome deles/as e incentivou que eles investiguem mais com as professoras sobre o continente africano.

Ao final da live, a arte educadora fez a brincadeira “Si Ma Ma Ka”, que é originária da Tanzânia e apresenta muitos movimentos ao som da cantiga que teve o acompanhamento da Kalimba, que a própria Mafuane tocou enquanto cantava.

Finalizada a atividade, Mafuane compartilhou seu olhar sobre a atividade e possíveis caminhos para se trabalhar a história e cultura afro-brasileira:

Acredito que observar como será a opção de representação da história pode ser um caminho para as professoras refletirem sobre diversidade e representatividade. Quantos personagens negros aparecem? Se eu for desenhada, como serei representada?

Da mesma forma que estamos pensando no letramento racial a partir da ampliação do repertório literário e de contos da oralidade, é importante investir na ampliação do repertório de imagens e fenótipos. Citei 3 países na minha apresentação: Moçambique, Tanzânia e Zimbábue. É possível

investigar com as crianças qual a relação desses países com o Brasil? Tem coisas semelhantes? Quais línguas são faladas? Como são as pessoas? Tomando cuidado para não reforçar estereótipos e focar nas pessoas, nas culturas, músicas e tentando “desmistificar o continente” como local de “paisagens e animais exóticos”, narrativa tão propagada pela mídia e senso comum. (Mafuane Oliveira, 2020)

Mafuane é uma mulher negra, que trajava um vestido feito com capulana e ornava a cabeça com um turbante, também de capulana. A arte educadora levanta questões sobre a percepção visual das crianças em relação a sua pessoa e como elas a representariam: conseguiriam representá-la considerando suas características fenotípicas? Suas vestimentas possibilitaram estabelecer conexões? A contadora de histórias também cita três países do continente Africano, esta informação foi utilizada ou pensada pelas docentes como uma porta de entrada para a cultura afro-brasileira? A kalimba, brincadeira da Tanzânia, conseguiu ocupar o lugar de representar um pouco da cultura africana?

Por ser a primeira live, alguns destes questionamentos permaneceram como incógnitas até que a formação caminhasse um pouco mais e fosse possível obter respostas.

Na sequência foi promovida uma Roda de Conversa com as famílias da Educação Infantil, com foco na percepção deste público sobre a atividade, bem como esclarecimento sobre o projeto. O convite foi para todas as famílias de estudantes, conquanto apenas familiares de estudantes que entraram na escola por meio das cotas étnico-raciais e socioeconômica participaram. Para introdução à temática foi apresentado o livro infantil “Benedito”, do autor Josias Marinho, por meio de um vídeo.

O autor narra a história um bebê e sua curiosidade sobre um tambor. No início ele aparece sem cor e à medida que vai explorando o objeto, seu formato e sua sonoridade, ele cresce, amplia seu conhecimento, sua tonalidade de pele fica mais evidente e vai contagiando todas as pessoas no seu entorno. A história passa a mensagem da importância da cultura africana para a consolidação de sua identidade, de se reconhecer enquanto indivíduo no mundo e, com isso, a construção de novos saberes e estabelecimento de relações.

A escolha do livro como indutor da temática possibilitou uma entrada mais significativa dos familiares. Este momento foi remoto, por meio da plataforma Teams, que já estava sendo utilizada pelos estudantes para acessarem as aulas. Nesta reunião havia famílias com um representante, pai ou mãe, em outras famílias dois representantes, sendo o pai e a mãe, a participarem; havia também o comitê gestor e docentes, tanto da Educação Infantil como de outras áreas. Todos os participantes estavam com as câmeras ligadas e em momentos alternados iam fazendo suas pontuações. A relevância do trabalho com a temática étnico-racial na escola

foi abordada pelas famílias, acompanhada de relatos sobre situações de racismo sofrida pelos pais e o sentimento de impotência. Os familiares também pontuaram sobre a dificuldade que alguns tinham em conversar com os filhos sobre o ser negro e situações que configuram racismo, especialmente em função da idade de suas crianças.

Paralelo a essas frentes, o comitê gestor percebeu a necessidade de se estudar sobre o tema e as intersecções que atravessam o racismo. Isto posto, em janeiro de 2021 foi criado Grupo de Estudos INSPRE. Este grupo contou com a participação do comitê gestor do projeto, bem como participantes da Comissão Étnico-racial e socioeconômica da Eseba, além de professoras de outras redes, caracterizando também a perspectiva da extensão. Os encontros aconteciam uma vez ao mês e os temas eram eleitos pelo grupo ou sugeridos pelo comitê gestor.

Cabe pontuar que a discussão e o enfrentamento ao racismo, por vezes, camufla ou se sobrepõe a outras formas de opressão oriundas para além da raça ou origem étnica; também incidem o gênero e as questões de classe, como vimos anteriormente no quê Kimberlé Crenshaw (2002) define como interseccionalidade. Em sua análise, a autora traz algumas questões que atravessam o sujeito de maneiras diversas a depender de seu gênero, classe e raça; também destaca que documentos tidos como um grande avanço no que tange aos direitos humanos desconsideram diversas situações que geram sofrimento e colocam a pessoa em posição de subordinação. É o caso, por exemplo, de mulheres negras e pobres, que sofrem com a discriminação de gênero por serem mulheres, de raça por serem negras e de classe por serem pobres. Assim, estas mulheres estão sujeitas a opressões de maneiras diferentes da forma como recai sobre mulheres brancas ou sobre homens negros. A autora ainda pondera sobre as ações e políticas que ainda hoje assumem um papel de fortalecer e legitimar o desempoderamento desses sujeitos, aumentando o abismo de desigualdades e violências na sociedade atual. Neste sentido, a interseccionalidade foi contemplada nas discussões do grupo por meio do texto “Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero”, de Kimberlé Crenshaw (2002).

No grupo foi possível trabalhar também o poema Olhos d’ água, da escritora Conceição Evaristo, no qual narra situações de violência e pobreza vivenciadas pela população negra retratando mulheres de diferentes idades que vivenciam situações de opressão no ambiente urbano.

O capítulo 5 – A experiência vivida do negro, do livro “Pele Negra, Máscaras Brancas”, do médico psiquiatra Franz Fanon, foi outro título contemplado durante os encontros, que contou inclusive com um pesquisador com estudos mais aprofundados sobre Fanon que

discutiu, para além do Capítulo 5, um pouco das ideias de Fanon que, mesmo após tanto tempo de publicação, ainda hoje é tido como referência.

E como falar de racismo, de preconceito, de interseccionalidade, de opressões, sem conhecer Spivak? Seu livro, “Pode o subalterno falar?” (2010), discute o lugar de subalternidade ocupado pela mulher, que não pode falar e se expressar, e quando fala não consegue ser ouvida. Gayatri Chakravorty Spivak vale-se da figura de uma indiana viúva para discorrer sobre a posição ocupada pelas mulheres no contexto do pós-colonialismo, conquanto este lugar de invisibilidade é ocupado pelas mulheres em várias pautas como as profissionais, questões de âmbito doméstico como as de violências vivenciadas por muitas, o encarceramento e em tantas matérias que acarretam sofrimento dos mais variados.

Outros dois textos que enriqueceram as discussões foram “Teorias Raciais”, da antropóloga Lília Moritz Schwarcz (2018), no livro organizado por ela e por Flávio Gomes “Dicionário da Escravidão e Liberdade”, que faz uma discussão ampliada sobre o conceito de raça dialogando com Kwame Appiah (1997) por meio de seu texto “Ilusões de raça”, que integra o livro “Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura”. Appiah faz o debate sobre o equívoco do conceito de raça que tem a biologia como norte e argumenta no sentido de desmistificar esta construção.

O processo formativo foi constituído de estudos com as docentes e intervenções com as/os estudantes. Acreditamos que o conjunto dessas ações contribuíram para a formação continuada dessas profissionais, conforme o trecho abaixo extraído da entrevista de Eva Maria do Bonsucesso.

[...] o que me tocou demais foi o “Chaveiroeiro”. Eu gosto muito de histórias, literaturas, tudo que é relacionado a histórias. Me tocou também a história que a professora Rose contou sobre a lenda de “Anansi”. Me tocou todas as questões porque eu não tinha também tanto conhecimento, aprofundamento teórico, até mesmo de como trazer essa história em uma linguagem infantil, em um diálogo que seja compreensível para as crianças. (Eva Maria do Bonsucesso, 2022)

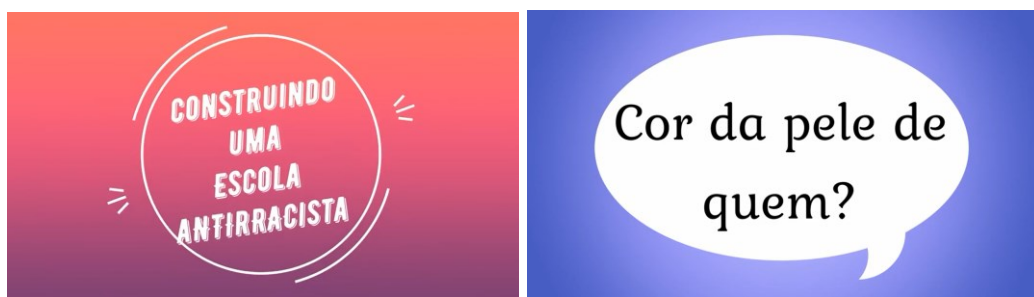
A professora faz referência às intervenções que foram feitas com os/as estudantes, mas observamos que a didática, os recursos utilizados e demais elementos envolvidos na atividade não passaram despercebidos; houve um movimento de apropriação destes momentos pelas docentes, o que fez com que estes também contribuíssem para a formação continuada destas profissionais.

Nesta seara, passamos a discorrer sobre a segunda intervenção com as crianças, que

aconteceu em abril de 2021 e foi ministrada por Flaviane Malaquias. Esta oficina veio “quebrar” com um conceito há décadas enraizado em nós: o lápis “cor de pele”. O questionamento que ficou foi: “Cor da pele de quem?”

Flaviane iniciou a oficina com um vídeo de sua autoria, feito especialmente para o projeto e que traz com muita sensibilidade as características fenotípicas de crianças de diversas partes do mundo, ressaltando a diversidade no nosso entorno e para além. As imagens abaixo são os primeiros slides do vídeo feito por Flaviane Malaquias e que está disponível no YouTube, conforme referência indicada na figura.

Figura 7 - 1º e 2º slides - vídeo exibido na Oficina de arte Pintando as cores da gente



Fonte: https://www.YouTube.com/watch?v=n29u9mJOi_U.

Na Oficina de arte “Pintando as Cores da Gente”, a educadora centrou suas oficinas em dois dias, sendo que cada oficina teve em média 50 minutos de duração. Após assistirem ao vídeo, a ministrante se apresentou e iniciou o diálogo com as crianças acerca do vídeo, que mostrava a diversidade de tonalidades de pele e outras características fenotípicas como a cor e textura de cabelo, tamanho e formato de nariz e boca. Levantou que essas características podem ser parecidas ou não com as das crianças da turma e que uma maneira de representar um indivíduo seria observando e escolhendo uma tonalidade de cor que se aproxime de sua tonalidade de pele.

Na sequência foi trabalhada com as crianças a produção de conhecimento por meio da construção plástica de silhuetas, imagens com referência na obra da artista Flaviane Malaquias, e também a escala de tonalidades de pele desenvolvida pela artista Adriana Varejão. A proposta é que a criança observasse a silhueta e adivinhasse de que cor é a pessoa. A imagem que segue abaixo é uma das silhuetas trabalhadas por Flaviane Malaquias.

Figura 8 - Silhueta e foto de jovem integrante do Grupo Empoderamento Crespo do RJ



Adivinhe:

Que cor é essa
pessoa?



Fonte: Flaviane Malaquias.

Finalizado o jogo de advinha, aicineira chamou a atenção das crianças para uma correspondência que chegou em suas casas há alguns dias. Assim os/as estudantes se lembraram do material que receberam em suas residências e que aparece na Figura 9. A encomenda que receberam é composta de um envelope com a logo do projeto e dentro uma caixa de giz de cera com várias tonalidades de pele e folhas no tamanho A4. Este material foi enviado para todas as crianças do primeiro e segundo período da Educação Infantil.

Figura 9 - Envelope, folhas sulfite e caixa de giz com tonalidades de pele



Fonte: Arquivo Pessoal da autora.

Com o material em mãos, as crianças seguiram as orientações de Flaviane, auxiliadas por suas famílias. Elas fizeram o desenho da silhueta da própria mão/corpo e coloriram com diversas cores da escala de pele, de forma que se identifiquem como indivíduos únicos dentro da diversidade étnico-racial que permeia o ambiente escolar.

Relatos mais detalhados e com mais imagens se encontram no livro “Construindo uma Educação Antirracista – reflexões, afetos e experiências” SANTOS (2022), lançado em dezembro de 2022 como um dos produtos do projeto aqui descrito.

“Brincando de dançar com a mãe África” foi a terceira intervenção com as/os estudantes e a convidada para ministrar a oficina foi a professora Milena Sampaio, afroarteducadora e mestrande em dança na Universidade Federal da Bahia (UFBA). O card a seguir, Figura 10, foi produzido para a divulgação da oficina junto às famílias da comunidade Eseba.

Figura 10 - Convite oficina “Brincando de dançar com a mãe África”



Construindo uma Escola Antirracista

Na próxima semana, realizaremos mais uma atividade especial promovida pelo projeto *Construindo uma Escola Antirracista*. Não se esqueça de separar o material para participar da atividade!

Materiais:

- Bolinhas de papel
- Fita adesiva ou cabo de vassoura para marcar o chão
- Tecido (lenço, retalho ou pano de prato)
- Bexiga

Oficina "Brincando de dançar com Mãe Africa", com a arteafroeducadora Milena Sampaio

1ª e 2ª: Quinta-feira, dia 08/07, às 14:00 no canal da professora Flávia

(acesso através do link que se encontra abaixo dessa imagem)

CEERT Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades Fundação Tide Setubal Itaú Social unicef

Fonte: Arquivo Pessoal da autora.

Para a oficina, a professora Milena solicitou alguns materiais para a realização desse momento, como bolinhas de papel, fita adesiva ou cabo de vassoura, para marcar o chão, um pedaço de tecido que poderia ser um retalho, um lenço ou um pano de prato e, por último, uma bexiga ou balão. Houve em todas as oficinas a preocupação de oferecer opções diversas de materiais para as famílias, sempre dando preferência a objetos que pudessem ter nas residências. A partir da segunda oficina ficou convencionado um tempo de 50 minutos para cada intervenção para propiciar maior interação com as crianças. A participação das crianças foi intensa, elas participaram seguindo as orientações da professora para executar os movimentos de dança de maneira solta e fazendo uso dos materiais solicitados; aos poucos as crianças e famílias compreenderam como a linguagem artística aproxima as pessoas, mesmo com a barreira da tela.

Esta oficina nos traz uma reflexão sobre como a interseccionalidade atravessa a avenida do racismo incidindo de maneira contundente nas mulheres. Milena ofertou a oficina em todas as salas se desdobrando para ministrar as oficinas e dar atenção à sua filha de aproximadamente 3 anos que estava com ela, pois a afroarteducadora não havia conseguido ninguém para ficar com sua filha no momento do trabalho. Conquanto em nada a presença da criança limitou, ou impediu alguma performance, pois a professora envolveu a criança na dinâmica e demonstrou uma didática surpreendente que contagiou a todas as pessoas que acompanharam a oficina.

O músico Jack Will ficou com o desafio de ministrar a quarta oficina, que recebeu o nome de "Brincadeira Percussiva". Esta oficina aconteceu em outubro de 2021, no intervalo de dois dias e, para tal, foram solicitados materiais que produzissem diferentes sons, como

pratos, tampas de panelas, latas de leite em pó, colheres e outros objetos.

Figura 11 - Convite oficina “Brincadeira Percussiva”



Fonte: Arquivo Pessoal da autora.

As crianças trouxeram os objetos sugeridos como pratos, talheres, latas, panelas e outros, como embalagens de shampoo com pedrinhas dentro, tambores de brinquedo e instrumentos musicais que suas famílias tinham em casa. As turmas se envolveram e participaram ativamente, perguntando e querendo mostrar seus instrumentos ao músico e foram aos poucos descobrindo os sons que cada objeto produzia. Por ser remoto, no início, tanto as crianças quanto o formador tiveram dificuldades em alinhar os sons; no entanto, no intervalo da primeira oficina a professora de Música da escola, que também acompanhava a oficina e que participou do planejamento da mesma, compartilhou com o músico detalhes que fizeram a diferença na propagação do som. Neste sentido, os/as pequenos/as, regidos por Jack, formaram uma sinfonia única de alegria, respeito e união em torno de uma mesma música oriunda de diversas sonoridades.

Em abril de 2022, a pandemia apresentava índices menores e a escola voltava após quase dois anos com as aulas remotas; assim, foi possível realizar a última intervenção no formato presencial. Nesta época já se encontravam na escola os materiais que foram solicitados pelas diversas áreas⁵ e adquiridos com recursos do projeto, como livros infantis

⁵ O corpo docente da Eseba se organiza em áreas de conhecimento, sendo: Alfabetização, Arte, Ciências, Educação Especial, Educação Física, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Filosofia,

com personagens negros/as, obras de autores e autoras negros/as para diversas idades e também livros para o estudo sobre a temática étnico-racial. Além dos livros, foram solicitados: patangomas, que são instrumentos utilizados na congada; capulanas; bonecas e bonecos pretos, pardos e indígenas, e que representassem as diversas deficiências existentes; lápis de cor e giz de tons de pele; e pandeiros – todo este material compôs o acervo antirracista da escola. Este acervo ficou exposto durante uma semana que acabou se desdobrando em duas para possibilitar a apreciação de toda a comunidade Eseba.

Por conseguinte, as turmas de todos os anos de ensino tiveram a oportunidade de conhecer os materiais que ficaram alocados na sala onde são ministradas as ações do “Espaço Cultural⁶”, no pavimento da Educação Infantil. Esta vivência veio acompanhada de momento de experimentações com o manuseio dos instrumentos, bem como o contato com os livros e bonecas e bonecos PPI (Pretos, Pardos e Indígenas) e PCD (Pessoa Com Deficiência). Durante a exposição do acervo foi possível contar com uma profissional para contar para as crianças sobre as peças e esclarecer dúvidas.

Nesta semana também foi viabilizada a última intervenção com as crianças da Educação Infantil, que aconteceu na segunda quinzena de abril. A oficina foi Cleia Rodrigues, com a atividade “Confecção de Instrumento Percussivo”. Para a realização deste momento foram solicitadas latas ou potes de creme vazios, barbante e fita crepe. Ao iniciar a oficina, a professora passou o vídeo da história do livro “A menina e o tambor”, da autora Sônia Junqueira, e ao final dialogou com as crianças para o som do tambor e como este som do instrumento alegrou a todas as pessoas na história. Na sequência, Cleia convidou as crianças a produzirem um tambor.

Na primeira etapa separaram os materiais, depois começaram a montagem; perceberam também, com a ajuda da professora, que quando batiam no tambor com a baqueta emitiam um som; quando utilizavam as mãos, o som era bem diferente. Dessa forma, ao final da atividade todas as crianças saíram com seus tambores como lembrança da experiência vivenciada.

As atividades de intervenção com os/as estudantes proporcionaram às crianças um contato com a história e cultura afro-brasileira, bem como com elementos que remetem a este contexto cultural. Além disso, viabilizaram às docentes vivenciarem com as crianças estes momentos desafiantes do “como?”, da didática, da seleção e utilização dos materiais para as

aulas. Esse alinhavo apresenta um panorama sobre a viabilidade de se colocar em prática a Lei 10.639/2003 e ampliar o escopo contemplando de forma mais abrangente também a 11.645 de 2008, uma vez que com os materiais do acervo representavam tanto a cultura afro-brasileira quanto a indígena.

Sob o ponto de vista de Aqualtune, docente participante da pesquisa, é possível perceber a relevância do movimento formativo com as docentes:

E vindo o projeto antirracista, foi a oportunidade que eu tive de fazer um processo formativo. Um processo formativo, de sentar e estudar, por exemplo, expressões que são racistas e que estão no nosso dialeto, que estão na nossa linguagem todos os dias... (Aqualtune, 2022)

Mediante a entrada de estudantes cotistas na educação básica, com a intenção de se pensar a permanência deste público e também explicações como a da docente Aqualtune, ficou evidente que a formação precisava ser contemplada no projeto.

Frente ao exposto, em março de 2021, a Eseba e comunidade interna e externa contaram com a palestra de Eliane dos Santos Cavalleiro, autora do livro “Do silêncio do lar ao silêncio escolar”, que faz a discussão de racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. Logo abaixo, na Figura 12, apresentamos o card que divulgou a palestra.

Figura 12 - Convite palestra Eliane Cavalleiro



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O evento foi prestigiado também por profissionais de outras redes, tanto da educação quanto de outras áreas, bem como pessoas interessadas na temática do racismo, que puderam participar da formação intitulada “Socialização e pertencimento racial na Educação Infantil”.

A pesquisadora é formada em Letras e Pedagogia e mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), onde faz seu doutorado. A live teve duração de três horas e contou com a participação ativa do público via chat, inicialmente com muitos agradecimentos e sinalizando alguns pontos, como a importância de instituir conexões entre currículo e relações estabelecidas na escola. Foi ressaltado também como sendo de grande valia as contribuições da Psicologia para as questões raciais se atentando para o sofrimento do indivíduo com tão pouca idade e que ainda não possui recursos psicológicos para lidar com o racismo.

Outra abordagem muito pertinente foi o reconhecimento das formações como oportunidade para refletirmos sobre as relações étnicas na escola, principalmente na Educação Infantil, espaço de formação importante para a promoção de uma educação igualitária. As/Os participantes disseram que trabalhar a temática étnico-racial desde a mais tenra infância favorece uma formação mais humana e levantaram a situação dos livros didáticos que começaram a apresentar as pessoas negras como protagonistas.

Um membro da direção da escola que acompanhou o projeto desde o início expressou sua emoção com as seguintes palavras: “Tem sido emocionante poder acompanhar e contribuir na construção dessas reflexões tão importantes na construção de uma nova sociedade!”

Houve também relatos de episódios vivenciados pelos participantes:

Quando eu era criança minha pele era mais clarinha, minha mãe negra, as pessoas perguntavam se era minha babá, era muito humilhante, me lembro dela ficar triste com isso.

Como mãe de aluna negra fico extremamente feliz em saber que a instituição tem esse trabalho maravilhoso. Ótima formação!

Sou ex aluna da escola e esse projeto me trouxe tamanha felicidade! A pauta é essencial. Com toda certeza faria muita diferença em minha formação se tivessem essas falas em minha época na escola.

... sofri bullying na escola, uma vez jogaram água em mim, pra molhar meu cabelo pra tentarem provar que meu cabelo não era liso de verdade porque minha mãe é negra, eu não podia ter o cabelo “bom”.

Minha sogra é professora negra aposentada, sempre que ela ia na direção apresentar casos de racismo dos alunos, a direção decidia não resolver nem falar com os pais para não causar mal-estar com familiares.

Meu nome é Rones, sou negro (um dos 4 da escola) e professor de Filosofia da Eseba e faço parte desta comissão. Certa vez em um trabalho de campo com os/as estudantes do 9º ano em Brasília, durante uma palestra, um assessor

parlamentar disse que não havia muitos/as negros/as e mulheres na política por falta de interesse deles/as. A única aluna negra da turma me olhou assustada e me questionou se eu ficaria calado. Fizemos uma intervenção e rapidamente o assessor disfarçou e fugiu do assunto. Gostei da manifestação dela e, sobre a dele, lamentável!

Como docente já vivi muitas dessas situações tratadas pela professora Eliane! E percebo muita ausência de recursos como professora para essas intervenções! Por isso a necessidade dessa formação! (Participação no Chat, 2022).

Os fatos elencados suscitam inúmeras reflexões. Em tempo, colocamos que uma educação antirracista só é factível a partir do esforço de um coletivo, pois nenhuma transformação é possível isoladamente. Neste sentido, a parceria e apoio da equipe administrativa da escola contribui sobremaneira com a consolidação dos objetivos do projeto, que é algo comum a todos e todas.

É perceptível pelos trechos destacados anteriormente que os relatos trazem evidências de discriminação, humilhação, apagamento, sofrimento, insegurança, mas também de gratidão, alívio, esperança e comprometimento. É o início de uma nova escola, que realmente materialize os princípios que constam em seu PPP.

O currículo da Eseba é constituído por um conjunto de ideias, valores diretrizes e conteúdos selecionados que objetiva uma educação humanitária, para uma formação de sujeitos autônomos e críticos, capazes de reconhecer e respeitar a diversidade sociocultural do país. [...] contempla a pluralidade cultural da comunidade escolar [...]. (ESEBA, 2019, p. 9)

A Eseba deu passos contundentes no sentido de uma educação antirracista ao registrar em seu Projeto Político Pedagógico um currículo humanitário que respeita a diversidade e a pluralidade cultural; ainda assim, para além do registro, as ações são o que corrobora com este projeto de educação. Há que se problematizar ocorrências vivenciadas pelas crianças no espaço da escola e promover o enfrentamento do racismo, dialogar com todos e todas sobre a diferença de bullying com racismo, além de dar visibilidade ao protagonismo de pessoas negras, divulgando seus feitos e contribuições para o crescimento e desenvolvimento do Brasil.

Observamos também que a criança negra é frequentemente agredida psicologicamente em função de características fenotípicas como a cor de sua pele, a textura crespa de seu cabelo e o formato do nariz e da boca. Essa violência é, na maioria das vezes, experienciada por essas crianças sem qualquer tipo de suporte, inclusive a compreensão de si própria como um sujeito cujas capacidades independem de suas características fenotípicas, e que suas características não

o tornam ou a tornam inferior ou superior. Uma fala no chat chama a atenção quando a participante diz: “[...] porque minha mãe é negra, eu não podia ter o cabelo bom”.

Como um cabelo pode ser bom ou ruim? Qual a imagem que esta pessoa faz de si e de outras pessoas negras e não negras? Esta ideia equivocada não seria também uma forma de inferiorização das características próprias de pessoas com fenótipo negroide?

Ressaltamos que esta discussão não é tranquila, uma vez que diversos fatores se interseccionam e espera-se que no ambiente escolar seja oferecida à criança desafios que a impulsionem a avançar em seu processo de aprendizagem, que possibilitem atuar como protagonistas de suas histórias, que exerçam a criticidade, a criatividade e respeitem as pessoas, no âmbito escolar e fora dele.

Nesta seara, o olhar do/a docente impacta fortemente sobre a trajetória escolar do ou da estudante, especialmente se a criança estiver em situação de vulnerabilidade. Assim, a ausência de ações também se configura como violência; este tema, inclusive, ocupou espaço na palestra da professora Eliane Cavalleiro. A pesquisadora e escritora trouxe pontos de vista que não foram pensados ou possibilidades que muitos das/dos presentes não haviam se atentado: situações em que a criança negra é negligenciada em seu direito básico que é o cuidado, em que ela é preterida e em situações que é silenciada pelas circunstâncias e pela equipe que deveria cuidar de seu bem-estar. Sobre este ponto, uma participante comentou:

Importante reconhecer o silêncio como violência. Nosso silêncio docente e nossa expectativa “pacífica” em relação às pessoas negras quando sofrem violências. Muito importante o debate racial na educação básica! (Chat, 2022)

O relato da escritora gerou inúmeros questionamentos e dúvidas que permeavam os participantes e que, no decorrer do debate, foram sendo enumeradas.

Como foram/são seus espaços de fala e de escuta em contextos escolares e universitários voltados à formação docente?

Sou estagiária e estou começando minha formação como professora. Em minha educação básica já vi casos de bullying/racismo com colegas negros, não sei se os professores não percebiam, mas nunca tomaram atitude, qual seria o tipo de atitude que estes deveriam tomar naquele momento que aconteceu a situação? Além da prevenção, claro?

Quais as ações possíveis para efetivação de mudanças do processo de formação docente numa perspectiva antirracista?

Não raro ouvimos que os próprios negros são racistas e perpetuam essa situação. Se for possível, gostaria que falasse a respeito. (Chat, 2022)

Os questionamentos foram revelando que, na sociedade, muitas dúvidas persistem; as elencadas acima foram eleitas pelo coletivo de participantes da formação, contudo, não é possível mensurar a quantidade de pessoas que nem sequer tem acesso a conteúdos que tratam da temática étnico-racial, e tal realidade acaba por reforçar a estrutura racista que permeia nossa sociedade. A escritora, em sua fala, foi respondendo às dúvidas e ponderando sobre o racismo na primeira infância; também compartilhou algumas formas de se perceber situações de racismo ou discriminação e sugestões de como interferir de maneira assertiva nas questões que aparecem em sala de aula. Contudo coloca-se em relevo o questionamento de uma pessoa que acompanhava a live que perguntou sobre o “racismo de negros contra negros”. A palestrante explicou que não existe “racismo reverso”, ou seja, o racismo de negros contra negros. E assim fica um questionamento, caso este indivíduo seja um/a docente como seriam feitas as intervenções em função de situações de racismo se a própria pessoa não sabe o que é “racismo”?

A segunda formação foi voltada para a área de professoras da Educação Infantil e estudantes da graduação que faziam estágio nas turmas da educação. Este momento contou com a presença do professor João Gabriel Nascimento Nganga, que proferiu a palestra “Educação antirracista: conceitos e práticas”, conforme a Figura 13, que segue abaixo.

Figura 13 - Convite formação docente João Gabriel Nganga



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O professor deu início a formação solicitando que cada participante se apresentasse respondendo à pergunta “Quem eu sou?”. Logo depois, João Gabriel se apresentou trazendo na sua apresentação um pouco da sua ancestralidade, sinalizando que esta contribuiu para que ele hoje fosse a pessoa que ele é, e frisou como na cultura africana a ancestralidade é relevante.

A formação teve sequência com o debate sobre os conceitos de raça, etnia, racismo, bullying, preconceito, discriminação e branquitude. Salientamos que a interlocução sobre os temas acima são de fundamental importância para o debate sobre o enfrentamento ao racismo e a materialização de ações antirracistas.

Em relação ao conceito de raça abordado pelo professor, é possível, de forma crítica, a relacionarmos com Quijano (2005) ao afirmar que o conceito de raça foi produto mental e social específico do momento da conquista da América. Para isto, retomamos o período colonial, ou seja, momento em que os europeus chegaram ao continente americano. A partir desse contexto se estabeleceu uma nova ordem, um novo padrão de poder, e emergiu como um modo de naturalização das novas relações de poder impostas aos sobreviventes desse mundo em destruição a ideia de que os dominados são o que são, não como vítimas de um conflito de poder, mas enquanto inferiores em sua natureza material e, por isso, em sua capacidade de produção histórico-cultural.

De acordo com o autor:

Originalmente, desde o momento inicial da Conquista, a ideia de *raça* é produzida para dar sentido às novas relações de poder entre “índios” e ibéricos. As vítimas originais, primordiais, dessas relações e dessa ideia são, pois, os “índios”. Os “negros”, como eram chamados os futuros “africanos”, eram uma “cor” conhecida pelos “europeus” desde milhares de anos antes, desde os romanos, sem que a ideia de raça estivesse em jogo. Os escravos “negros” não serão embutidos nessa ideia de raça senão muito mais tarde na América colonial, sobretudo desde as guerras civis entre os *encomenderos/as* forças da Coroa, em meados do século XVI. (QUIJANO, 2005, p. 35)

Com o novo padrão de poder emergia todo um novo sistema de dominação social. Especificamente, o controle do sexo, da subjetividade, da autoridade e de seus respectivos recursos e produtos, de agora em diante não estará só associado a, mas dependerá, antes de tudo, da classificação racial, já que o lugar, os papéis e as condutas nas relações sociais, além das imagens, estereótipos e símbolos com relação a cada indivíduo ou cada grupo, em cada um daqueles âmbitos de existência social, estarão daí em diante incluídos ou vinculados ao lugar

de cada um na classificação racial.

O autor Grosfoguel (2009) concorda que o conceito de raça foi criado no momento em que os europeus chegaram a América e denomina este período de colonialismo. Porém, o autor ressalta que as marcas desse contexto, “patriarcal, heterossexual, branco, cristão, militar” ainda estão presentes na atualidade, ou seja, o autor usa o termo “colonialidade” para referir a “situações coloniais” da atualidade, em que as administrações coloniais foram praticamente erradicadas do sistema-mundo capitalista. Por “situações coloniais” entendemos, então, a opressão/exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos étnicos/racializados subordinados por parte de grupos étnicos-raciais dominantes, com ou sem a experiência de administrações coloniais.

Continuando o debate, o palestrante fez um paralelo entre raça e etnia e ratificou que estes conceitos não são sinônimos, ainda que muitos se sirvam deles como se tivessem o mesmo sentido. Conquanto, independente da palavra proferida, o mecanismo de subordinação e racismo persiste. Neves discorre sobre o conceito de etnia: “É um conjunto de indivíduos com certas características em comum: mitos, ancestrais, língua, religião, modos de vida e destinos, podendo ou não morar em um mesmo território geográfico” (2008, p. 22).

Atualmente há um movimento de utilização do termo etnia em substituição à palavra raça, o que não atenua o racismo e nem as formas de discriminação exercidas socialmente. Neves (2008), ainda coloca que o uso da palavra etnia esconde a intenção de negar a existência das raças e como se isso eliminasse o racismo. “É a linguagem politicamente correta. Isso não altera a realidade do racismo, pois não elimina as hierarquias e a ideia de superioridade/inferioridade entre brancos e negros”. Seguindo na discussão sobre etnia, identificamos que na própria Constituição do Brasil no artigo 242, §1º trata do termo, reafirmando a importância de trabalhar as diferentes etnias na Constituição do Brasil.

Nesse contexto, empreendemos uma reflexão sobre a questão do racismo, que foi o tópico seguinte a ser discutido por João Gabriel. O professor trouxe como o racismo se presentifica socialmente e passa despercebido em atitudes e ações que, por fazerem parte do cotidiano das pessoas, é tido como “natural” ou como uma “brincadeira” que, na prática, marca o sujeito de forma muito incisiva. É um aparato que atua tanto sobre um indivíduo quanto na coletividade, inflingindo desvantagens a um grupo; este aparato ocorre por meio da subjetividade, atingindo as esferas econômica, política, social e cultural. Neves corrobora com o professor e define racismo como:

Uma abordagem ligada lógica e ideologicamente à ideia de raça. A ideologia do racismo divide a humanidade em grupos raciais com traços físicos

hereditários comuns, os quais determinariam as características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas dentro de uma escala de valores desiguais. Ou seja, existiriam raças naturalmente hierarquizadas (superiores e inferiores) a partir da relação necessária entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. (2008, p. 20)

Essa hierarquização acontece de forma sutil, por meio de olhares e atitudes, e na escola não é diferente. Que criança ocupa os primeiros lugares na sala de aula? Qual criança recebe com mais frequência o afago, o carinho da professora? Algumas atitudes foram tão naturalizadas pelas pessoas que acontecem sem que sejam compreendidas como racismo.

Frequentemente o racismo, quando ocorre em ambiente escolar, é confundido com bullying; isso acontece em função do desconhecimento etimológico desses conceitos. Para auxiliar no entendimento e na diferenciação de ambos, o professor explicou que “Bullying é um conjunto de atitudes violentas que são intencionais e com caráter repetível contra pessoas que não podem e/ou não conseguem se defender. Esse tipo de violência, sendo crianças, costuma acontecer na escola; no caso de adultos, o local mais comum é o trabalho”. Cabe ressaltar que esta atitude, quando acontece com adultos, “é classificada como assédio moral”.

Quando falamos de racismo, falamos de situações de hierarquização que justificam e promovem violências por considerarem que uma “raça” é superior à outra e, portanto, deve se submeter a outra tida como superior. Assim, racismo não é bullying.

Na sequência o termo abordado por João Gabriel foi o preconceito; para elucidar ele citou Giddens (2012), que afirma que a pessoa embuida de preconceito contra um determinado grupo não consegue ser imparcial em se tratando deste grupo.

Nas palavras de Giddens:

Por preconceito entendem-se as opiniões ou atitudes partilhadas por membros de um grupo acerca de outro. As ideias preconceituosas de uma pessoa são, muitas vezes, mais baseadas em rumores do que em provas diretas; são ainda resistentes à mudança mesmo face a novas informações. (GIDDENS, 2012, p. 252)

Esse olhar impede que o sujeito embuido de preconceito contra um grupo consiga ter uma opinião isenta em relação a qualquer pauta que envolva o outro grupo; ainda pode haver preconceito favorável a um grupo e desfavorável a outro grupo. O professor também mencionou Renato Mezan (1998), que tem um vasto estudo sobre o tema e traz outra definição sobre preconceito:

[...] é o conjunto de crenças, atitudes e comportamentos que consiste em

atribuir a qualquer membro de determinado grupo humano uma característica negativa, pelo simples fato de pertencer àquele grupo: a característica em questão é vista como essencial, definidora da natureza do grupo, e portanto adere indelevelmente a todos os indivíduos que o compõem. (MEZAN, 1998, p. 226)

A própria palavra já nos dá pista do que se trata, uma vez que o prefixo “pre” faz referência a algo que vem antes, ou seja, é uma visão concebida antes de se ter a confirmação da veracidade da informação; outra característica bem marcante é o fato de, mesmo de posse da informação real, o sujeito não se convence a mudar de opinião.

Além dos conceitos de raça, etnia, racismo, bullying e preconceito, outra ideia bem conflituosa é o termo “discriminação”, que o professor João Gabriel descreveu como sendo uma ação que: “[...] faz distinção, exclui, separa, em função de raça, etnia, orientação sexual, gênero, naturalidade, nacionalidade, religião e situação socioeconômica. Na sociedade atual são inúmeras as formas de discriminação”.

Neste viés chegamos a um tema que hoje vem sendo discutido com mais frequência – é o da “branquitude”, que até pouco tempo não era questionado, passava como algo posto e pronto. Neste sentido, Cida Bento (2022), em seu livro “O Pacto da Branquitude”, traz um pouco sobre o pacto narcísico da branquitude e define a palavra nas bases de Ruth Frankenberg:

[...] branquitude, em sua essência, diz respeito a um conjunto de práticas culturais que são não nomeadas e não marcadas, ou seja, há silêncio e ocultação em torno dessas práticas culturais. Ruth Frankenberg chama a atenção para a branquitude como um posicionamento de vantagens estruturais, de privilégios raciais. É um ponto de vista, um lugar a partir do qual as pessoas brancas olham a si mesmas, aos outros e à sociedade. (BENTO, 2022, p. 62)

A fala do professor João Gabriel dialoga com o conceito que Cida Bento e Ruth Frankenberg reportam. O professor pontua que o termo branquitude faz referência à identidade racial do sujeito branco, e se constrói socialmente.

Atualmente, com a ajuda de teóricos, o debate sobre a branquitude foi ampliado e se discute sobre o lugar de privilégios “reais e virtuais”, subjetivos, que a pessoa branca ocupa na sociedade – esses privilégios contribuem para construção, reprodução e manutenção da discriminação, do preconceito e do racismo.

Ruth Frankenberg (1999) continua sua reflexão sobre branquitude “como um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros e vê a si mesmo.” Em perspectiva semelhante, McLaren (2000) refere-se à construção da Condição Branca, ou branquitude. Para o autor, esse conceito foi instalado no discurso da identidade no início dos anos de 1860, sendo que a

condição branca tornou-se uma medida para raças superiores e inferiores. Essa condição é fundamentalmente ocidental ou eurocêntrica. Ser branco constitui práticas (euroamericanas e masculinas) não estigmatizadas que têm efeitos negativos para aqueles que não participam delas (MCLAREN, 2000, p. 266-267).

Nesse sentido, os educadores críticos precisam lutar constantemente pela definição da maneira que desestabilize formas eurocêntricas e referenciadas na supremacia branca de cidadania formal, neutra, para com a diferença e baseada no pacto liberal como o ponto teológico e final da história da civilização (MCLAREN, 2000, p. 249).

O segundo ponto versou sobre a “democracia racial”, questionando se esta ideia se configura como mito ou realidade. Para esta discussão foi trabalhado o conceito de Domingues (2005), que argumenta que a democracia racial “...significa um sistema racial desprovido de qualquer barreira legal ou institucional para a igualdade racial”. O palestrante apresentou algumas imagens nas quais a discriminação, o preconceito e o racismo se manifestaram de forma muito contundente. As imagens a seguir ilustram as marcas do racismo presentes na sociedade brasileira.

Figura 14 - Atlas da violência de 2019



Fonte: Atlas da violência, 2019.

Figura 15 - Criança vítima de racismo na escola



Fonte: UOL - Maceió, 14/05/2019.

A narrativa do professor nos leva a problematizar a afirmação de que o país vive uma democracia racial; na verdade, é um país racista, e este racismo precisa ser combatido cotidianamente. Ao final de sua apresentação foram colocadas algumas referências de materiais que coadunam com a construção de práticas antirracistas apontando possíveis caminhos para se falar em diversidade étnicorracial no ambiente escolar.

As participantes fizeram várias observações e foram instigadas ao debate com o professor, que foi esclarecendo dúvidas e algumas falas das docentes que se tornaram feedbacks positivos no sentido de evidenciar que elas estavam se apropriando de conceitos apresentados por ele. O vocabulário que carrega a história de um racismo que vem desde a colonização e se presentifica por meio de palavras também ocupou o debate, conforme o trecho abaixo da docente Dandara:

Pensando nas formações, todas foram válidas, todas tiveram pontos, que nem quando trouxe a formação que tratou das falas que a gente usa no nosso cotidiano e que não são legais. E que a gente usava os termos como “criado mudo” de maneira tão natural. Foi um aprendizado para mim que vou levar para minha vida pessoal e até como mãe. (Dandara, 2022)

Neste ponto, o palestrante trouxe também esclarecimentos sobre algumas palavras utilizadas com “naturalidade”, que têm por traz toda uma história que reforça o racismo no dia a dia e fortalece a estrutura social que coloca a pessoa negra em posição de subalternidade. Essas temáticas continuaram a motivar as participantes a dialogarem sobre o assunto e em suas entrevistas foi possível identificar o desejo de avançar e materializar esta educação no currículo da área e nas ações cotidianas.

Assim, o último ponto a ser abordado foi referente às práticas antirracistas; o professor João Gabriel apontou alguns possíveis caminhos para o diálogo com as crianças fazendo uso de uma linguagem acessível a elas e que pode instigá-las ao debate. O professor apresentou sugestões como o trabalho com vocabulário, as palavras de origem africana, a história por detrás dessas palavras e histórias animadas que abordam de forma positiva a história e cultura afrobrasileira; além disso, sugeriu que fossem compartilhadas com as crianças opções de materiais sobre a cultura, histórias, mitos e tradições afro-brasileiras.

Dando sequência às formações, em setembro ocorreu a terceira formação para as docentes da educação infantil. A ministrante foi Juliane Olívia dos Anjos, com a palestra “As jóias de Oxum: perspectivas afro-brasileiras de infâncias e brincadeiras”. O card logo abaixo, na Figura 16, foi a divulgação da formação.

Figura 16 - Convite formação docente com Juliane Olívia



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Esse momento formativo teve três horas de duração com trocas entre palestrante e professoras. Juliane é pesquisadora das questões étnicoraciais na infância e trouxe, fundamentada em suas pesquisas, várias informações no âmbito do trabalho docente na educação infantil tendo como norte a história e cultura afro-brasileira. Juliane abordou a questão da representatividade por meio da cultura e da religião de origem africana que, inclusive, representa um grande tabu e suscita muito preconceito. Esta situação faz com que os/as profissionais da educação evitem abordar o assunto e as crianças não se sentem à vontade para compartilhar de suas crenças, o que resulta no silenciamento desses/as estudantes.

Na sequência realizou-se, em novembro, uma formação pedagógica que contemplou docentes e comunidade. O evento denominado “I Encontro Construindo uma Escola Antirracista: diálogo e práticas” trouxe o renomado professor, pesquisador e autor Kabengele Munanga. A live foi iniciada por mim, professora Léa Aureliano de Sousa, enquanto membro do comitê gestor que fiz a acolhida inicial; os participantes, em seguida, apreciaram a execução do hino nacional; após o momento cívico, o músico Jack Will rememorou a comunidade Eseba sobre a sua participação nas oficinas com as crianças. Apresentou algumas músicas, iniciando com “Fala para Xangô”, uma composição autoral, e continuou sua apresentação com mais músicas que exaltavam a cultura negra. As pessoas que acompanhavam a live comentaram no chat sobre a apresentação de Jack Will e revenciaram seu talento.

Logo após, houve breves falas das demais integrantes do comitê gestor: as professoras Fernanda Cássia dos Santos, Gabriela Martins e Neli Edite dos Santos.

Os participantes puderam conhecer um pouco de cada projeto contemplado no Edital Equidade Racial na Educação Básica e que estavam, na ocasião, ainda sendo desenvolvidos. Para abrir a explanação contamos com Cida Bento, diretora do Centro de Estudos das Relações de trabalho e Desigualdades (CEERT), que é a instituição organizadora do edital Equidade Racial na Educação Básica, e também autora de diversos artigos e do livro “O Pacto da Branquitude”. A pesquisadora contou a trajetória do CEERT e também sobre o edital equidade racial na educação básica. Posteriormente à sua fala, cada representante de um projeto foi contando sobre as ações que estavam desenvolvendo no âmbito do ambiente escolar.

Seguidamente, o comitê gestor fez breve exposição sobre o projeto e apresentou um resumo das ações realizadas até a data do evento, rememorando as intervenções com as crianças e as formações com as professoras. Nesta parte do evento houve a fala de tia Ciata, na época coordenadora e professora na área de Educação Infantil, e também as falas de crianças que participaram das intervenções, contando sobre o que mais gostaram e compartilhando com as pessoas que assistiam a live os trabalhos produzidos por elas durante as aulas.

Após as falas e depoimentos, foi o momento de receber o convidado, professor Dr. Kabengele Munanga, que aparece no folder abaixo, Figura 17, no canto direito.

Figura 17 - Convite palestra Kabengele Munanga



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Munanga ponderou, após ouvir os depoimentos de professoras e estudantes, que “[...] a escola realmente está no caminho de uma educação antirracista, mas não é algo automático, é um processo [...], ainda não é momento de cantar vitória”. O professor pontuou a importância de seguir com o trabalho e não parar; nestas palavras é possível perceber a harmonia entre a fala do professor Munanga e de algumas docentes, como a professora Tia Ciata:

Eu vejo uma possibilidade enorme de incluir no nosso currículo como uma discussão permanente. Desde a Educação Infantil às séries finais. Eu acho que é um eixo do nosso currículo que deveria ser incluído nas nossas práticas, não só quando no cotidiano emerge essa discussão, mas também já estar garantido ali no nosso currículo. A gente não pode negar que a nossa sociedade é racista, não tem como negar isso. (Tia Ciata, 2022)

As palavras de tia Ciata manifestam alguns frutos que começam a ser colhidos e que foram plantados durante a execução do projeto na Eseba. A professora faz uma autorreflexão e consegue enxergar o racismo que permeia o ambiente escolar que reverbera nos processos educativos das crianças, começando a perceber possibilidades de delinear um novo caminho na escola. Em tempo, cabe sinalizar que a consciência de que a temática étnico-racial seja inserida no currículo é um passo à frente na direção de uma educação de fato antirracista e que, dessa forma, passe a compor os planejamentos docentes durante todo o ano e não apenas em datas pontuais.

O professor Kabengele continuou sua fala com uma reflexão sobre o racismo e como ele está estruturado na sociedade:

[...] o racismo está na estrutura da sociedade que o pratica, ou seja, ele está no tecido social. Por isso mesmo fica difícil destruí-lo simplesmente pela consciência e pelo discurso antirracista, sem mudar a estrutura que abriga esse fenômeno. (MUNANGA, 2021)

Assim dizendo, é essencial o combate ao racismo, conquanto há que se compreender que, para além do discurso, é preciso mudar a estrutura, com a desarticulação do sistema racista, sendo que a educação é uma poderosa aliada. Tratando-se de educação, é imprescindível expor que fazemos referência a uma nos moldes que considere o respeito, o protagonismo do estudante, o multiculturalismo e a apresentação dos povos originários de maneira positiva, ressaltando personagens de nossa história e suas contribuições para a constituição do país. Uma educação de fato antirracista por meio de práticas pedagógicas e uma didática que favoreça o desenvolvimento pleno de nossas crianças.

Em sua explanação, o professor Kabengele ainda mencionou o racismo como um “crime perfeito”:

O racismo no Brasil é um crime perfeito, pois como um carrasco ele mata duas vezes, a primeira pelo silêncio, mata ao mesmo tempo a consciência das vítimas e das pessoas discriminadoras. (MUNANGA, 2021)

Tal afirmação desperta reflexões sobre como um país como o Brasil, no qual, segundo o IBGE (2021), mais de 50% da população se autodeclara preta ou parda, conserva, até a presente data, práticas racistas e/ou preconceituosas? Além disso, analisando o mapa da violência do ano de 2019, a maior quantidade de vítimas de violência, inclusive resultando em mortes, é entre a população negra. Estas questões são melhor compreendidas quando retomamos o mito da democracia racial, que pode auxiliar na compreensão deste fato. Anteriormente trouxemos este conceito trabalhado pelo professor João Gabriel, que conclui que a “democracia racial” se trata de um mito e que coaduna com a manutenção e incentivo ao racismo no Brasil.

Por outro lado, argumentamos que houveram avanços. Em janeiro de 2023 foi sancionada a lei que configura a injúria racial como racismo, conforme publicação no Diário Oficial da União em 12 de janeiro de 2023. Colocamos em relevo que “injúria racial”⁷ refere-se a pessoa, ao indivíduo, enquanto que racismo, conforme já dialogamos anteriormente, faz menção a toda uma coletividade. Com a alteração o crime de injúria racial, agora entendido

⁷ Decreto Lei 2.848 de 07 de dezembro de 1940, art. 140 – Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro.

pelo Superior Tribunal Federal (STF) como um tipo de racismo, a pena passou de 1 a 3 anos de reclusão para 2 a 5 anos de reclusão.

Na sequência do evento, foi apresentado outro momento cultural, o teatro “O pequeno herói preto”, encenado pelo artista Junior Dantas. Esta apresentação trouxe uma imagem positiva do negro, potencializando suas batalhas diárias que o transformam realmente em um herói na sociedade de hoje.

Ao final, o comitê gestor encerra o evento com agradecimentos e a indicação do próximo evento que seria realizado no ano seguinte e que também teria o formato extensivo a toda a comunidade da Eseba, ampliando para demais redes e pessoas interessadas em uma educação mais humanizada e que caminhe na direção da equidade.

Iniciado o ano de 2022, o evento de finalização do projeto ganhou forma, contemplando a última intervenção com as crianças da Educação Infantil e uma série de atividades formativas e culturais programadas para um público a partir de 4 anos até a fase adulta. Este evento recebeu o nome de “Anansi - Semana Preta”. A escolha do nome “Anansi” não foi aleatória: o termo faz referência a uma mitologia africana na qual Anansi é uma aranha, sendo que na tecitura de suas teias são conectados saberes, pessoas e culturas; e isto é o que o evento propõe.

A Semana Preta aconteceu na Eseba no período de 25 a 30 de abril, com uma programação que envolvia as turmas da manhã, tarde e noite, conforme o folder apresentado na Figura 18.

Figura 18 - Folder “Anansi- Semana Preta”



ANANSI SEMANA PRETA

25 a 30 de abril de 2022
Cap - Eseba - UFU

PROGRAMAÇÃO

25/04: Segunda-feira

- Atividade Cultural: **Discotesamba** com DJ Hudz. Local: Anfiteatro. Horários: intervalos da manhã e da tarde.
- Intervenção Pedagógica com as turmas 1º P.D, 2º P.A e 1º P.B da Educação Infantil: **Confeção de instrumento percussivo**, com Cleia Rodrigues Evangelista. Local: Salas de aula.
- Exposição Virtual do Acervo Antirracista e Apresentação Musical com Jack Will para as turmas de 6º e 7º ano da EJA (Durante a aula de História).

26/04: Terça-feira

Oficinas de formação docente:

1. **Humanidades e Educação Antirracista**, com Prof. Dr. Rosenberg Ferracini (Geografia/UFTM)
2. **Linguagens e Educação Antirracista**, com Profa. Dra. Cíntia Camargo Vianna (ILEEL/UFU)
3. **Ciências da Natureza e Educação Antirracista**, com Prof. Dr. Guimes Rodrigues Filho (IQ/UFU)
4. **Matemática e Educação Antirracista**, com Profa. Dra. Cristiane Coppe de Oliveira (Facip/UFU)

Local: Equipe Docentes/UFU, na Plataforma Mtems. Horário: 14:00 às 17:00 hs (oficinas simultâneas).

27/04: Quarta-feira

Oficinas de Formação Docente:

1. **A arte de Narrar Histórias Pretas**, para docentes da Educação Infantil, com a arteeducadora Giselda Perê.

28/04: Quinta-feira

- Atividade Cultural: **Apresentação do Núcleo de Dança Priscila Prates**. Local: Anfiteatro. Horários: intervalos da tarde.
- Exposição Virtual do Acervo Antirracista e Apresentação Musical com Jack Will para as turmas de 8º e 9º ano da EJA (Durante a aula de História).

29/04: Sexta-feira

- Atividade Cultural: **Terno Marinheiro de Nossa Senhora do Rosário: Trançando Fitas e Vidas** Local: Quadra Esportiva. Horários: intervalos da manhã e da tarde.
- Intervenção Pedagógica com as turmas 1º P.A, 2º P.C e 2º P.D da Educação Infantil: **Confeção de instrumento percussivo**, com Cleia Rodrigues Evangelista. Local: Salas de aula.

Exposição do Acervo Antirracista
Local: Espaço Cultural.

30/04: Sábado

- Mesa de Encerramento: **Branquitude e Educação Escolar**
Profa. Dra. Lia Vainer Schucman (Psicologia/UFSC)
Cidinha da Silva (Instituto Kuanza)
Mediação: Profa. Dra. Rita Silvana Santana dos Santos (FE/UnB)
- Apresentação dos Resultados do Projeto **Construindo uma Escola Antirracista Eseba-UFU**
Local: Canal “Direção Eseba-UFU” no Youtube, Horário: a partir das 08:00 hs.

Realização:  Apoio:  **CEERT**

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A semana foi iniciada com a atividade cultural “Discotesamba” com o Dj Hudz, no momento dos recreios da manhã e tarde. Neste mesmo dia aconteceu a intervenção pedagógica com a professora Cleia Rodrigues Evangelista em duas turmas de primeiro período e uma de segundo período. Cada turma participou em sua própria sala com o apoio de suas professoras, além daicineira.

Já as oficinas de formação docente foram organizadas em grandes áreas, tais como Humanidades e Educação Antirracista com o formador professor Dr. Rosenberg Ferracini (Geografia/UFTM, na terça-feira, 26/04, no turno da tarde); concomitantemente foram oferecidas as oficinas “Linguagens e Educação Antirracista”, com a professora Dra. Cíntia Camargo Vianna (ILEEL/UFU), a oficina “Ciências da Natureza e Educação Antirracista”, com professor Dr. Guimes Rodrigues Filho (IQ/UFU), e “Matemática e Educação Antirracista” com a professora Dra. Cristiane Coope (Facip/UFU). Cada professor/a teve oportunidade de participar das oficinas segundo suas áreas de atuação na perspectiva de ampliar as possibilidades de se trabalhar a temática étnico-racial nas diversas áreas de conhecimento.

Na quarta-feira, 27/04, contamos com a oficina “A arte de Narrar Histórias Pretas”, com

a arte educadora Giselda Perê, para as professoras da Educação Infantil; na área de alfabetização, as professoras e o professor da área participaram da formação “Etnomatemática na Alfabetização infantil”, com a professora Maria da Conceição dos Santos França, ocorridas no turno da manhã; e no momento dos recreios da manhã e tarde houve mais uma atividade cultural com Jack Will, “Brincadeira Percussiva”. Neste mesmo dia, no período da tarde, houve mais duas turmas que participaram das intervenções com a professora Cleia Rodrigues concluindo, assim, as intervenções com os estudantes programadas durante o projeto.

Na quinta-feira, 28/04, a comunidade Eseba desfrutou de mais momentos culturais, dessa vez com o núcleo de dança Priscilla Prates, no intervalo da tarde. No turno da noite houve uma apresentação virtual do acervo antirracista e apresentação musical com Jack Will para as turmas de 8º e 9º ano da EJA; esta atividade foi alinhada com a disciplina de História.

Já em 29/04, sexta-feira, a apresentação cultural no período da manhã foi com o Terno Marinheiro de Nossa Senhora do Rosário: Trançando Fitas e Vidas; esta apresentação aconteceu na quadra esportiva da escola, sendo que neste dia não houve aula no período da tarde e, dessa forma, a apresentação foi apenas em um turno. Assim sendo, as intervenções e a visita ao acervo antirracista foram reagendadas; o mesmo, porém, não pôde ser feito com a apresentação da Congada, uma vez que entre os integrantes muitos são crianças em idade escolar e, ao justificarem na instituição sobre a apresentação cultural, a escola disse que não poderia liberar.

Uma questão vem à baila: se a Lei 10.639/2003 diz da garantia que os conteúdos referentes a história e cultura afro-brasileira devem fazer parte do currículo, ao impedir uma criança de participar com sua comunidade em uma atividade que faz parte de sua identidade enquanto criança negra e congadeira, a escola contribui com uma educação que preza o multiculturalismo e o respeito à diversidade ou está reforçando os valores do patriarcado?

O relato da situação ocorrida acima reforça a fala do professor Kabengele, que diz: “[...] o racismo está no tecido social, por isso mesmo fica difícil destruí-lo”. Essa e outras situações se somam aos inúmeros episódios de racismo presentes no ambiente escolar. A educação pode e deve fazer a diferença; no entanto, para que ela tenha êxito é necessário um olhar ampliado para a diversidade cultural, social e econômica do universo escola.

O encerramento do projeto ocorreu no dia 30 de abril de 2022, um sábado letivo, no qual aconteceram várias atividades para contemplar a comunidade interna e externa da Eseba, entre estes profissionais da rede municipal, pesquisadores da temática, professores e estudantes da graduação e inclusive pessoas fora de Uberlândia, uma vez que o evento foi remoto.

A mesa de encerramento, “Branquitude e Educação Escolar”, contou com a presença virtual da professora Dra. Lia Vainer Schucman que atua na Psicologia na Universidade Federal

de Santa Catarina (UFSC) e Cidinha da Silva, do Instituto Kuanza. A mesa contou com a mediação da professora Dr^a Rita Silvana Santana dos Santos, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) e também supervisora do projeto “Construindo uma escola antirracista: ingresso e permanência de cotistas na educação básica”.

O evento teve 3 horas de duração e contou com a abertura do evento pela professora Dr^a Gabriela Martins Silva, uma das componentes do comitê gestor do projeto que fez uma retrospectiva do movimento para inserção das cotas na Eseba; neste sentido, a professora exortou: “[...] que não mais nos enganemos com cenários que parecem tranquilos em um país tão desigual. Paz sem voz é medo, é silenciamento, é exclusão”.

Com esta fala, a professora conclamou aos participantes que se atentem às injustiças e desigualdades que ocorrem diariamente e nos convencemos que “está tudo bem, é assim mesmo”. Normalizamos o medo e o aparente conformismo das pessoas que são silenciadas em função de sua cor, suas crenças ou situação econômica. É conveniente não direcionar o olhar para as circunstâncias que nos incomodam, que nos causam estranheza, dessa forma a solução mais cômoda é desviar o olhar. Essa atitude não resolve a condição de subalternidade dos excluídos, ao contrário, reforça ainda mais as desigualdades.

Na sequência Gabriela esclareceu sobre a palavra que nomeia o evento, “Anansi”. A professora explicou que a palavra tem o sentido de “tecer redes, de muito inventar”; ou seja, o evento objetiva articular conhecimentos, ações e saberes para fortalecer a luta antirracista. Logo após da explanação, foi apresentada a professora Rose Martins, mestra em Artes Cênicas pela UFU e licenciada pela mesma universidade. É também atriz, produtora cultural, palhaça e professora. Atualmente compõe a área de Arte da Eseba, enquanto professora substituta; por um viés artístico, compartilhou o Mito de Anansi com os/as participantes.

Tivemos ainda uma breve fala do reitor da UFU, o professor Dr. Valder Steffen Júnior, o então diretor na época, professor Dr. Daniel Santos Costa, e o pró-reitor de extensão e cultura, o professor Dr. Helder Eterno da Silveira. Em seguida a professora Dra. Neli Edite dos Santos, coordenadora do comitê gestor do projeto “Construindo uma escola antirracista”, que proferiu algumas palavras.

Rompendo a formalidade do início do evento, houve a declamação autoral de uma aluna egressa da Eseba, Samara Rodrigues Oliveira, com uma de suas poesias que recebeu o título de “Miscigenação de poesias”. Durante a recitação da egressa houve manifestações no chat de pessoas que elogiaram a força das palavras de Samara e a mensagem que ela compartilhou por meio de sua poesia. A egressa abordou em sua declamação a “ausência de cor”, que representa todo o apagamento do povo negro e de sua história, além do lugar e o posicionamento de uma

menina negra nos dias atuais, cuja cor da pele legitima na sociedade a usurpação de seu corpo e espaços de fala. Discorreu também sobre o enbranquecimento da sociedade e das tentativas de silenciamento que ocorrem sistematicamente.

Entre as pessoas que se manifestaram no chat, estavam ex-professores e professoras de Samara que a parabenizaram pela composição e pela corporificação das dimensões almejadas para os/as estudantes da educação básica na Eseba e que constam no PPP da escola.

Neste documento, no item “Das dimensões almejadas para o aluno da educação básica”, são pontuados:

- a) respeitar e valorizar a pluralidade cultural e linguística, o que inclui as questões da inclusão social, étnico-raciais e seus princípios éticos e políticos no contexto do desenvolvimento de uma sociedade democrática;
- b) refletir criticamente, a partir de princípios de uma filosofia inclusiva e colaborativa que pode ser traduzida no respeito durante a convivência, solidariedade e cooperação;
- c) mediar eticamente seus interesses individuais com os coletivos em situações que exijam a definição de valores morais, éticos e estéticos para a resolução de problemas sociais. (ESEBA, 2019, p. 109)

Samara, em um único texto, fez reverberar suas ideias que expressam a consistência de sua formação que comunga com as dimensões almejadas para os/as estudantes da Eseba, que somente com uma educação descolonizada podem potencializar a formação de sujeitos que façam a diferença na sociedade por meio de suas ideias, suas atitudes e sua arte.

No curso do evento, Gabriela Martins apresentou a professora Dra. Rita Silvana Santana dos Santos para mediar a mesa e apresentar os/as demais participantes. Rita é professora na UnB e supervisora do CEERT, sendo que trabalhou juntamente com o comitê gestor durante a realização do projeto “Construindo uma escola antirracista”. A supervisora desenvolve pesquisas sobre “Corpo, percepções africanas e educação ambiental antirracista”.

A professora Rita, após breves palavras de agradecimento e ratificação da relevância da temática, chamou as palestrantes e as apresentou às pessoas que acompanhavam o evento. A escritora Cidinha da Silva foi a primeira a ser apresentada, tendo as africanidades como centro dos seus escritos, expressos em crônicas, contos, artigos acadêmicos e de opinião, livros infantojuvenis e romances. Em sua fala, Cidinha pontuou: “Entender os modos de operação da branquitude é o que interessa para sabotar a engrenagem, para impedir que ela funcione como vem funcionando há séculos” (Cidinha da Silva, 2022).

A escritora discorreu sobre formas de manifestação da branquitude que impedem o avanço da pauta antirracista e conhecer como este processo se dá nos diversos espaços,

inclusive nas escolas pode contribuir para a desarticulação desta manifestação. Cidinha colocou também sobre a importância das cotas para a mudança da paisagem na academia, onde a presença de pessoas negras é muito pequena. Porém, há que se demarcar que as políticas afirmativas de cotas vêm aos poucos modificando esta realidade, sendo importantíssimas para o combate ao racismo, uma vez que se amplia a presença negra em espaços de poder, que só são possíveis por meio do conhecimento formal, sendo que é necessário também vivenciar um estado de descolonização dos saberes para que se estabeleça conexão com as identidades destes sujeitos.

Consideramos, neste sentido que um fator de grande relevância é a aplicação da política afirmativa de cotas raciais nos concursos públicos para professores/as das universidades, e para isso é fundamental a presença de docentes negros/as nas bancas de exame para garantir minimamente a entrada de pessoas negras neste espaço.

Cidinha ainda reforçou que “a operacionalidade da branquitude na universidade que atrasa” as mudanças, a ampliação de novos saberes, de novos conhecimentos e o surgimento de novas epistemologias. As pessoas negras podem se inscrever e participar dos concursos, no entanto sua entrada não é garantida à medida que os modos de “operacionalização da branquitude vão se refinando” e dificultando ainda mais a mudança dessa realidade; além disso, os que conseguem entrar enfrentam inúmeras dificuldades para se manter.

A Lei 10.639/2003 e seus impactos para o ensino fundamental foi outro ponto de discussão, são 20 anos dessa implementação e a maioria das pessoas que levantam essa bandeira são educadores e educadoras negros e negras. É preciso se apropriar de todo o acumulado de produções a este respeito e de iniciativas que conseguiram instrumentalizar os docentes para que se implemente de fato uma educação antirracista.

Averiguamos que estudantes com oportunidades educacionais de qualidade, com acesso a diversos recursos pedagógicos e estratégias que estimulem o protagonismo e a criatividade, têm mais possibilidades de ocupar lugares de poder na sociedade. Analisamos também que estes estudantes são predominantemente brancos e classe média alta, que têm à sua disposição recursos que os colocam em vantagem em detrimento de estudantes negros e negras cuja realidade social restringe suas chances de sucesso.

Por conseguinte, a pesquisadora e professora Dra. Lia Vainer Schucman se juntou ao debate. Lia é doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo e pós doutoramento no Centro de Novos Estudos Raciais pela Universidade da Califórnia, professora do departamento de Psicologia Social da Universidade de Santa Catarina e pesquisadora de Psicologia e Relações Étnico-raciais. Lia é também autora das obras “Entre o encardido, o

branco e o branquíssimo”, “Famílias inter raciais: tensões entre cor e amor” e “Branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo”, além de vários outros artigos sobre a temática em questão.

A pesquisadora abriu sua fala resgatando a indagação feita por Gabriela Martins ao iniciar o evento: “Como pode uma escola cujo ingresso se faz por meio de sorteio ainda ser composta por maioria de alunos brancos?”

Para responder ao questionamento, Lia fez um esclarecimento sobre o conceito de branquitude. Ela pontuou que este conceito “[...] foi criado dentro de uma agenda antirracista [...], e só faz sentido pensar a branquitude se for para dismantelar a lógica desses mecanismos que colocam os brancos no topo da hierarquia social, sem que isto seja visto como um privilégio de raça”.

Neste sentido, pensar a branquitude não tem a ver com o branco e com sua subjetividade. Quando nos remetemos a questões tidas como universais, percebemos que fazem referência ao padrão branco que é colocado em um lugar de “ser a regra”, a referência socialmente aceita. Com o estudo da branquitude pretende-se desarticular as desigualdades raciais em um esforço de promoção da equidade.

Para aprofundar a reflexão sobre a questão inicial “Como pode uma escola cujo ingresso se faz por meio de sorteio ainda ser composto por maioria de alunos brancos?”, a pesquisadora recorreu ao exemplo de uma criança que conheceu uma escola na qual iria estudar, e lá ela conheceu o racismo. Em tempo pontuamos que esta escola, intitulada antirracista, possuía em seu acervo bonecas negras e conteúdo africano, o que deveria configurar um esforço no sentido de uma educação antirracista.

Porém, ao adentrar a escola, mãe e filho foram sendo apresentados aos funcionários da instituição, sendo eles/as pedagogas, nutricionistas, secretária e todas estas pessoas eram brancas, possuíam uma sala e, portanto, deveriam ser apresentadas. No decurso deste caminho foram passando pela cantina, pela segurança e pelo pessoal da limpeza, que usavam uniformes, não tinham sala e, por acaso, todos e todas eram negros e negras e não foram apresentados, apresentadas.

Este fato chamou a atenção da mãe, que questionou, “Por que estas pessoas não foram apresentadas?”, a diretora se dirigiu à mãe e disse que eram terceirizados e ela ainda não sabia o nome deles e delas. Cabe aqui um parênteses, que há alguns anos as funções como limpeza, merenda e segurança foram consideradas meios e não fins para a Educação, dessa forma estes cargos aos poucos foram sendo substituídos por pessoas terceirizadas, ou seja, contratadas por uma empresa que presta serviço para esfera da administração pública.

Assim, estas pessoas não teriam os mesmos benefícios que um funcionário concursado. Chama a atenção que este processo, como bem disse Lia Vainer, ocorreu sem nenhum tipo de manifestação ou resistência. Vale sinalizar que a maioria das pessoas que ocupavam estes cargos considerados “com pouca importância” eram ocupados em sua maioria por pessoas negras. Esta decisão resultou em maior precarização da situação econômica dessa parcela da população.

Enquanto a cena se denrolava, a criança observava em silêncio e pouco depois viu outro funcionário de uniforme, dessa vez uma pessoa branca; neste instante a criança interpelou a mãe se aquela pessoa não deveria ser negra. De maneira precisa, naquele momento a criança havia aprendido no ambiente escolar sobre o racismo.

A mulher em questão se trata da professora Lia Vainer e seu filho, que na época estava com 5 anos.

Nesta direção, é notório que uma educação de fato antirracista vai além de materiais pedagógicos e discursos programados que tangem a temática. Compete sinalizar que uma educação antirracista perpassa o modo de ser, pensar e agir das pessoas com falas coerentes às suas atitudes, com exercício diário da empatia ao outro.

Lia ainda discorreu sobre como o racismo se manifesta na economia, na política e na sociedade como um todo. O racismo é expresso em todo processo dito universal, uma vez que “universais” são as estruturas que favorecem e contribuem para a manutenção e ampliação dos privilégios da branquitude. Nesta esteira de pensamentos atribui-se como mérito do indivíduo branco conquistas que são otimizadas por toda uma estrutura racista.

A pesquisadora cita alguns exemplos questionando: como uma escola que atende a crianças no período de 4 horas e que fornece lanche e não almoço poderia garantir isonomia se a maioria dos trabalhadores, predominantemente pessoas negras, têm uma jornada diária de 8 horas? Em qual lugar estas crianças ficariam nas 4 horas restantes? E considerando ainda que em muitos casos o lugar que estas crianças têm para fornecer uma alimentação mais completa é na escola, que no caso citado fornece apenas lanche. Frente a estas indagações, Lia reafirma que a estrutura social favorece a branquitude e exclui cada vez mais as pessoas negras.

A pesquisadora prossegue refletindo que não há necessidade que a pessoa negra tenha um significativo pejorativo necessariamente ligado a sua pessoa, pois basta simplesmente olhar no entorno, na estrutura organizacional da sociedade, que é possível perceber, mesmo por uma criança de 5 anos, que existem pessoas que importam, que são apresentadas, e outras não.

Lamentavelmente o fato relatado acima não é uma exceção e nem um fato isolado, é algo rotineiro na maioria das instituições, e embora seja rotineiro não se pode confundir com a

naturalização de tal situação. É necessário conhecer os mecanismos do racismo e da branquitude para compreender como romper com sua ação. A educação antirracista se propõe, entre outros, a este objetivo: elucidar as situações de subordinação das pessoas negras para propiciar condições para que esta parcela da população consiga o acesso a educação, a saúde e a oportunidades que são privilégios quase exclusivos da branquitude.

Após a fala de Lia, a professora Rita, mediadora da mesa, conduziu a interlocução com as pesquisadoras e acolheu as questões das pessoas que assistiam a live e se manifestaram no chat.

Surgiram perguntas sobre, por exemplo: como indivíduos negros e negras poderiam competir com os indivíduos brancos e brancas em espaços de liderança, uma vez que muitos desses indivíduos brancos são preparados desde a tenra idade para assumir esses espaços, com acesso a conhecimentos e estímulos que não fazem parte do universo no qual as crianças pretas e/ou pardas convivem?

Outra provocação foi “como tanto a branquitude e a africanidade interferem ou podem contribuir para operacionalização da equidade racial, pensando na permanência na escola a partir do currículo?”

Houve também a ponderação de que a permanência de estudantes cotistas em instituições de ensino é impactada diretamente por pessoas que possuem o poder de decisão, inclusive de direcionar verbas para esta permanência, contudo não têm essa permanência como objetivo.

Nesta seara, há um grupo em desvantagem e um grupo neutro? Isso não existe, pois a desvantagem só existe em função de um grupo que está em vantagem, afirmou a pesquisadora Lia Vainer.

Neste contexto, outras questões foram surgindo no chat, como as elencadas a seguir:

Como garantir a permanência das crianças negras, pretas e pardas, muitas vezes vivendo em situações de vulnerabilidade social?

Quais ferramentas para efetivarmos uma escola antirracista considerando as forças externas que atuam nos Colégios de Aplicação e desqualificam, com discurso de inclusão, que na verdade é perverso, pois não garante as condições necessárias às crianças, desqualificando a existência da escola pública de qualidade e seus projetos efetivos de inclusão?

Pelo chat um docente expôs um comentário,

Os Colégios de Aplicação não conseguem prover alimentação, atendimento à saúde e locomoção, dentre outras questões, frente às posturas do governo

federal (MEC) que retira historicamente vagas de docentes e técnicos, terceiriza serviços essenciais e que tem ações que desestruturam a escola e reforçam o racismo.

Rememorando a fala de uma docente entrevistada que afirmou, “A educação antirracista é um processo que começou e não tem volta, mas está apenas no início”, cabe também acrescentar que este processo apresenta inúmeros desafios e precisa de um esforço comum para que esta realidade seja alterada.

Outra frente que muito contribuiu com o projeto foi a potência das “Rodas de Conversa” com os familiares das crianças da Eseba, que sempre aconteciam após a realização de uma intervenção com as crianças. Assim, em junho foi realizada outra rodada na qual as famílias compartilharam suas percepções e o impacto da atividade em suas crianças.

Os familiares compartilharam situações de racismo e/ou discriminação vivenciadas por eles e explicitaram o receio que tinham que o mesmo acontecesse com suas crianças. Trouxeram situações nas quais não sabiam como orientar seus filhos e filhas sobre sua pertença étnica e que, em alguns casos, optavam por silenciar. Partilharam também a alegria de saber que o projeto realizado na escola mantinha um olhar sensível para as crianças pretas e pardas, e dessa forma as famílias expressavam que os/as estudantes que ingressaram por meio das cotas étnico-raciais se sentiam acolhidos/as.

A docente Antonieta de Barros trouxe uma fala de uma família:

Mas tivemos muitas famílias interessadas, que faziam questão. Tanto é que nas fotos que eu recebia você vê que a família participou, não só a mãe que estava ajudando a criança, mas às vezes a família inteira participando e faziam questão de descrever: “Aqui a criança fez assim, ela pediu para mostrar, ela pediu para repetir a vivência, foi fazer o desenho de novo com o tio”. (Antonieta de Barros, 2022)

Durante este tempo, em concomitância era realizado também o planejamento de um livro que foi publicado em 2022, intitulado “Construindo uma Educação antirracista: reflexões, afetos e experiências”. O livro reuniu as experiências do projeto e contou com a participação das professoras que compõem o comitê gestor do projeto, palestrantes, formadores/as e oficinairos/as que ministraram as formações com as docentes e as intervenções com os/as estudantes, bem como a participação de algumas professoras que vivenciaram o projeto e participaram das formações e professores/as da área de História da Eseba.

O livro conta com 30 textos alocados em três sessões: na primeira seção, “Construindo uma educação antirracista na escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia”, o primeiro capítulo dialoga sobre os desafios de trazer a cultura negra para uma

escola majoritariamente branca; o segundo capítulo discorre sobre a formação docente no viés de uma educação antirracista, fazendo a discussão sobre o racismo, o mito da democracia racial e as violências que a pessoa negra está exposta; o terceiro capítulo traz o relato da sequência didática de uma oficina realizada durante a formação que versa sobre “As cores da gente” – esta intervenção foi feita com as crianças e trabalhou as diferentes tonalidades de pele; o capítulo “A minha, a sua, as nossas mãos” traz a Eseba como um reflexo da cidade de Uberlândia, tratando dos processos de identificação, de heteroidentificação e, ainda, a negritude em lugar de afeto; o próximo capítulo expõe alguns caminhos para uma educação antirracista por meio das “Africanidades em sala de aula”; foi contemplada também “a educação literária pela via estética, ética e política”; o capítulo seguinte, intitulado “Outros Sacis”, esboça a figura do “saci” e a literatura infantil diante das questões étnico-raciais; finalmente, o último capítulo desta seção, “Desejos para a continuidade das ações de combate ao racismo institucional no CAP-Eseba-UFU” reafirma que o fim do projeto suscita o desejo da continuidade das ações antirracistas na Eseba.

Na segunda seção, “Reflexões, experiências e afetos”, são abordados temas como cidadania, desigualdade, racismo, preconceito, misoginia, expressões racistas e o cabelo como símbolo de resistência.

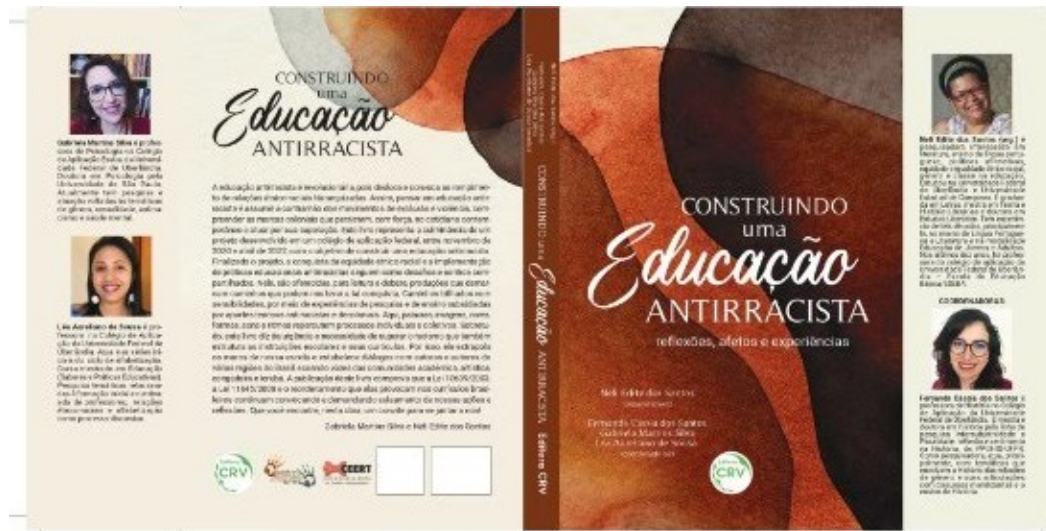
Na terceira seção, “Afetos, reflexões e experiências”, temos uma prosa com Guimes Rodrigues, que durante muitos anos encabeçou a luta antirracista na UFU, a cultura da comunidade tradicional Yorubá, uma poesia de uma egressa da Eseba sobre ser uma menina negra em uma sociedade dominada pela branquitude, as voltas do mundo, o canto de Afro-Jack Will, a fotografia e o som dos tambores antirracistas, a ancestralidade e identidade no congado em Uberlândia e Memórias de uma congadeira.

A quarta seção, “Experiências, afetos e reflexões”, trata da educação quilombola como direito humano inalienável; foram analisadas em outro capítulo as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola. Cabe destacar que a contribuição no campo da literatura com a temática da cultura africana e afro-brasileira se fez presente com o projeto Literêtura, um capítulo sobre a Lei 10.639 de 2003 e superação do racismo, um capítulo sobre a capoeira enquanto patrimônio da cultura negra, a desconstrução do racismo, a resignificação das relações étnico-raciais e de gênero e ancestralidade negra na história e cultura local. Foi possível ainda contemplar uma sequência didática com o título de “Memórias de uma senzala”.

Este livro é um dos produtos do projeto “Construindo uma escola antirracista” e se propõe a ampliar o debate sobre as questões do racismo no ambiente escolar e compartilhar ações e estratégias antirracistas. Abaixo, na Figura 19, segue a imagem do livro e, logo após é

apresentado, na Figura 20, o folder para o lançamento do livro que aconteceu em dezembro de 2022, o evento ocorreu no Centro da Memória e Cultura Negra Graça do Axé, na cidade de Uberlândia.

Figura 19 - Capa e contracapa do livro “Construindo uma Educação antirracista - reflexões, afetos e experiências”



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 20 - Folder de lançamento do livro “Construindo uma Educação antirracista - reflexões, afetos e experiências”



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Na próxima seção nos detemos na formação, nos saberes e nas práticas das docentes da Educação Infantil da Eseba a partir das formações propiciadas pelo projeto. Cabe salientar que este grupo, por ser o cerne da pesquisa, contou com formações específicas que trouxeram a temática do racismo que perpassa o sujeito nas mais variadas formas, desde o vocabulário no uso de expressões que foram incorporadas nas falas dos indivíduos até as atitudes, sutis ou não, que permanecem e que são reproduzidas diariamente reforçando o racismo por vezes até sem que o indivíduo compreenda que são atitudes racistas, porém apesar disso trazem sofrimento e acarretam em exclusão. A partir do entendimento sobre o racismo foi feito o percurso de se refletir a educação no âmbito do antirracismo em intersecção com a faixa etária a que este estudo se propõe.

3 A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO, NOS SABERES E NAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS

[...] De repente, o conhecimento passou a se resumir à pura informação. Não tinha relação com modo de viver e de se comportar. Já não tinha ligação com a luta antirracista. Levados de ônibus a escolas de brancos, logo aprendemos que o que se esperava de nós era a obediência, não o desejo ardente de aprender. (HOOKS, 2013)

Para abrir essa seção elegemos como epígrafe um trecho da obra de Bell Hooks, “Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade”. Consideramos que a educação deva ser transgressora, no sentido de ir além, contribuir para a formação crítica, autoral, que respeite a diversidade cultural, a liberdade de escolha individual e coletiva, que tenha atitudes solidárias com base em valores morais, éticos e, com isso, contribua para a construção de uma sociedade melhor.

Nesta seção temos como objetivos refletir sobre o processo de formação das professoras da Educação Infantil a partir da implementação do Projeto “Construindo uma Educação antirracista” e registrar os saberes e as práticas das professoras da Educação Infantil que participaram do Projeto desenvolvido.

3.1 Contribuições dos momentos formativos do projeto

O Estatuto da Igualdade Racial, dispõe sobre a garantia à população negra a igualdade de oportunidades. Este documento aborda, entre outros tópicos, um específico sobre a educação, conforme art. 11, §2º que destacamos a seguir:

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo.

Esse estatuto representa um grande avanço enquanto política pública, conquanto cabe refletir se realmente há esta “igualdade” de oportunidade, uma vez que o racismo estrutural arraigado na sociedade atua de forma incisiva nas mentes, hábitos e atitudes da sociedade. Outro questionamento é se apenas a igualdade de oportunidades é suficiente para garantir ao povo negro a reparação histórica tão urgente e necessária para que se alcance os ideais de sociedade

almejados.

Conforme registramos anteriormente, com a finalidade de contribuir para a construção de uma escola mais equânime, com um público mais diverso e que retrate a realidade de nossa sociedade, foi instituída a política afirmativa de cotas para Pretos, Pardos e Indígenas, enquanto reparação social, e também Perfil Socioeconômico de Baixa Renda (PSE) na Eseba/UFU. Ampliando mais as ações, teve início o projeto “Construindo uma Escola Antirracista - ingresso e permanência de cotistas na educação básica”, para auxiliar na permanência deste público na escola, uma vez que enfrentam barreiras no âmbito social, cultural e econômico para atingir este objetivo.

Esta iniciativa é mais um passo na direção da edificação de uma escola antirracista, conforme a Lei 10.639 de 2003 coloca. Nesta esteira de pensamentos, a formação docente, no sentido de articular “o que se ensina”, tendo como horizonte um currículo que contemple a temática étnico-racial, com o “como ensinar”, tem rebatimentos de muita importância no processo formativo da criança.

Pimenta (2006) discute sobre a relevância do processo formativo:

O fazer pedagógico, “o que ensinar” e “como ensinar”, deve ser articulado ao “para quem” e “para que”, expressando a unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais do currículo. E apontam para a possibilidade de o educador desenvolver uma “práxis criadora”. (PIMENTA, 2006, p. 67)

Esta discussão está presente em diversos debates, uma vez que nas universidades, o/a estudante de graduação se vê imerso em teorias que na maioria das vezes não fazem sentido para ele/a, dado que este/a não as vivencia, tornando difícil a compreensão e apropriação de tais conhecimentos no momento em que assumem a regência de uma turma. As Leis 10.639 e 11.645/2008 tratam do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena; todavia, nas entrevistas não apareceu nenhuma faculdade e/ou institutos de ensino superior que contemplem em suas grades curriculares a temática étnico-racial, conforme relatos das professoras que participaram das formações.

Concluí minha graduação na Unitri em 2001, cursei Pedagogia e durante a minha formação não tive nenhuma disciplina voltada para a temática étnico-racial. (Dandara, 2022)

Me formei em Pedagogia na UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba, interior de São Paulo. Me recordo que durante a minha graduação não havia nenhuma disciplina que tratasse do tema étnico-racial. Certeza! (Carolina Maria de Jesus, 2022)

[...] minha formação inicial é em Pedagogia, na Uniminas, concluí a graduação no ano de 2006... Não tenho lembrança de alguma disciplina voltada para relações étnico-raciais... o mais próximo que tive sobre esta temática foi com uma disciplina que trazia situações de violência contra a mulher, e às vezes surgia alguma situação vinculada ao racismo, mas era bem raro... (Antonieta de Barros, 2022)

Estes são apenas alguns relatos, sendo que, das 8 participantes da pesquisa, apenas uma professora teve na graduação uma disciplina optativa chamada “Multiculturalismo e Educação”, com uma carga horária pequena: “[...] foi abordado nessa disciplina sobre a diversidade, a constituição brasileira e as diferentes culturas na escola [...]”, relatou Esperança Garcia.

Nesta direção, o movimento de formação continuada propiciado pelo projeto veio como uma ampliação da formação inicial e proporcionou às participantes uma aproximação com a história e cultura afro-brasileira no cotidiano escolar.

Essa aproximação só foi possível mediante a materialização dessas vivências no dia a dia, no qual seja oportunizado o acesso à informação, a discussão, a troca de saberes e o compartilhar de experiências que fazem parte das atribuições e desafios do docente.

Neste contexto, em que se destacou a necessidade formativa em relação à temática étnico-racial a Eseba se configura como espaço tempo singular para formação continuada, entendemos que estes esforços incidem fortemente na trajetória dos estudantes.

Nessa perspectiva, coloca-se em relevo a importância do diálogo contínuo por meio das formações para alinhar o currículo à legislação vigente com um projeto formativo que possa garantir a ênfase em conhecimentos/as habilidades que docentes necessitam conhecer.

As formações foram organizadas de maneira a contemplar as diferentes linguagens, propiciando o acesso das crianças por inúmeras “portas”. A este respeito, Carolina Maria de Jesus comenta: “[...] o projeto foi estruturado de maneira bem diversa com oficinas, palestras, vivências. Teve vários recursos formativos...” (Carolina Maria de Jesus).

À medida que as atividades com os estudantes aconteciam, concomitantemente as professoras iam se apropriando da didática, dos recursos e da forma como acessar a criança.

Cabe destacar que as formações ocorreram todas em horário de trabalho, o que otimizou a participação das professoras: “Com o projeto dentro da escola foi uma oportunidade de sentar dentro da nossa carga horária de trabalho para poder discutir essas questões” (Aqualtune).

Ao averiguar sobre a formação continuada, identificamos também que é preciso criar condições para a participação destes/as docentes, dado que o pedagógico acena com demandas que vão para além do horário em sala de aula, o que dificulta essa participação. A apresentação

de inúmeras possibilidades no âmbito da didática também motivou as docentes durante o curso.

É conveniente recordar que Freire (1999), em suas elaborações, nos convida a pensar a formação criticamente, envolvendo a capacidade humana criadora de por meio da participação tornar-se transformador/a de sua própria realidade e, portanto, de seu percurso formativo; para tanto, é preciso trabalhar a dimensão prática da formação docente.

Cabe também pontuar que a formação continuada propicia ações que favorecem a experiência, otimizando uma visão atual, crítica e reflexiva sobre o cotidiano da educação básica. Mediante a articulação para que esta formação se dê no horário de trabalho, conforme relato da professora Aqualtune, o aproveitamento se apresenta mais efetivo; esta constatação também se confirma ao ouvirmos outros relatos de professoras citando partes da formação e mesmo pontuando que gostariam de vivenciar novamente as formações, como a professora Carolina Maria de Jesus:

Na verdade foi um pontapé inicial, eu precisava de muito mais, eu preciso de tudo de novo! Acredito que cada vez que você participa, você reelabora e vai aprimorando até incorporar todo esse conhecimento de forma que fique muito mais leve, mais natural no nosso cotidiano. (Carolina Maria de Jesus, 2022)

O trecho acima evidencia a necessidade de mais momentos formativos e também aponta que as professoras percebem essa necessidade e esboçam um olhar modificado sobre a formação. Coadunam também com Imbernón (2009) que, em seu livro “Formação Permanente do Professorado”, defende sobre a urgência de se mudar o olhar para a formação do/a professor/a, e entende que esse processo formativo irá percorrer toda a trajetória profissional. O autor reforça que é preciso olhar criticamente para perceber o que é preciso abandonar e o que é preciso ressignificar na prática docente, entendendo a formação como algo intrínseco, próprio da carreira de professor.

Em tempo, colocamos em relevo o viés da identidade docente, visto que, enquanto o professor graduando/a vivencia a práxis no estágio, ele também se constitui como profissional, uma vez que a identidade profissional é construída da relação com os pares e com os estudantes, atrelados aos saberes a ela inerentes.

A identidade do/a estudante de graduação vai se constituindo profissionalmente ao longo do curso, quando suas concepções são modificadas há uma reconfiguração da identidade, eleva-se a qualidade desse processo por meio das aprendizagens significativas e contextualizadas mediante o diálogo firmado entre teorias e práticas, esse movimento permite influir diretamente sobre elementos subjetivos que formam a identidade dos/as futuros docentes. Permite que se tenha consciência do seu “eu”, enquanto profissional da educação que

trabalha para ampliar as capacidades individuais para contribuir no coletivo (IMBERNÓN, 2009).

Gamboa (2003) discute o papel do pesquisador e sua opção por conservar ou transformar determinada realidade. Sabemos que a adoção de uma perspectiva progressista/inclusiva a favor da humanidade e portanto, de processos educativos defendem a dimensão ontológica de todos/as. Para Freire (1987), trata-se de uma opção teórico-prática diante da vida que exige do/a educador/a romper com lógica neoliberal imposta na organização social capitalista. Sendo assim, esta opção impõe compromisso do educador/pesquisador com a transformação mediante a defesa de princípios inerentes à justiça social, como educação crítica, observação, dialogicidade, ética, estética, autonomia e emancipação. A tarefa apresentada é complexa e exige ações em diversas dimensões; dentre elas, a formação docente, eleita para esta investigação.

Partindo dessa premissa, os processos formativos dos quais os/as docentes participaram foram permeados de diversas ações e estratégias com o objetivo de auxiliá-los/as em sua prática pedagógica. Acreditamos que todas as práticas relacionadas ao fazer docente são de extrema relevância para que o profissional tenha um acervo de conhecimentos e possa desenvolver e agregar experiências para atuar no cotidiano escolar.

Assim, a formação continuada é algo inerente à constituição identitária do/a profissional da educação, e repensar esta prática pelo viés da educação para as relações étnico-raciais traz ao/à docente um olhar empático, com o potencial de impulsionar este profissional a compreender melhor a temática, se instrumentalizar e agregar estes pretensos saberes ao seu acervo de conhecimentos.

Esperança Garcia faz uma retrospectiva das formações vivenciadas por ela e sua equipe da Educação Infantil e conecta com as intervenções com os estudantes:

E a respeito da formação [...], a Mafuane com a literatura, o Jack, com toda a expressão corporal, a musicalidade, os instrumentos. A Juliane Olívia, que trouxe reflexões do nosso fazer, das questões que podemos perceber e que poderia ser algo interpretado com estranheza, com preconceito, “As joias de Oxum”, o nome da oficina, me lembrei. Foi uma formação mais acadêmica, mas foi tão importante pra gente. Pensar em muitas situações, por desconhecimento, podemos até legitimar o racismo, a exclusão, então, foi bem importante. [...] ao proporcionar formações tão diferentes, tão diversas, vamos dizer assim, para mim, no meu entendimento contemplou bastante e alinhavado com as proposições para as crianças, para os estudantes, foi muito bom. (Esperança Garcia, 2022)

Assim sendo, acreditamos que discutir sobre a prática de uma educação antirracista na

escola, compreendendo que este é um espaço de aprendizagem significativa para a formação docente, é fomentar reflexões acerca deste tema que, apesar de compor a legislação desde 2003 e fazer parte de muitos debates, ainda aparece timidamente nas práticas dos/das professores/as. Importante também considerar que este trabalho ocorre dentro de um Cap, que é um espaço promissor para a formação docente, não apenas por estar inserido dentro de uma universidade, mas por ter como tripé a pesquisa, o ensino e a extensão, de forma que estes três elementos estão relacionados ao fazer docente.

Nesta direção, consideramos que este campo de conhecimento é fundamental para que se possa viabilizar outros conhecimentos relativos ao trabalho docente, e investigar este espaço de aprendizagem poderá fomentar reflexões a respeito do processo formativo.

Salientamos que, embora se trate de uma lei que já vigora há 20 anos, ainda não foi inserida nos currículos de forma robusta, perpassando os vários eixos e sendo contemplada durante todo o ano escolar e não apenas em datas pontuais. Ou seja, percebemos um distanciamento da lei com a realidade concreta que ocorre nas escolas.

É urgente que se entenda que um bom desempenho dos alunos da educação básica está atrelado à formação docente, que pode potencializar o desenvolvimento integral do estudante.

3.2 As marcas do Projeto na formação das professoras

Nos últimos anos testemunhamos uma verdadeira revolução no que tange ao fenômeno da globalização. A internet consegue conectar milhões de pessoas no mundo inteiro e a pandemia da Covid-19 acelerou de forma ímpar esse movimento, uma vez que o distanciamento social impulsionou pessoas de diferentes contextos socioeconômicos e culturais a se conectarem. A tecnologia que ficava restrita a uma minoria atualmente tem dimensões continentais de uma maneira inimaginável há 3 anos. Em razão disso, as pessoas passaram a ter novos hábitos e novas necessidades e os vários segmentos começaram a se adequar; na educação não poderia ser diferente.

Frente a este novo perfil de estudantes, o profissional da educação precisa estar cada vez mais atento às especificidades das turmas de estudantes e as demandas postas pela atual conjuntura; neste sentido a exigência é cada vez maior por um profissional que reflita sobre a sua prática e consiga, por meio da investigação científica e a formação continuada, ressignificá-la. Desta forma, Pimenta argumenta:

Opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de

professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um continuum de formação inicial e contínua. Entende-se, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. (PIMENTA, 1999, p. 28-29)

Sob o ponto de vista de Pimenta, o/a professor/a não é um/a mero/a executor/a de tarefas, dado que exerce atividade intelectual que requer constante reflexão e formação; esta passagem ocorre no fazer diário, a partir dos saberes iniciais do profissional, que os têm como ponto de partida e que vão sendo transformados. Assim, não se trata de algo pronto e acabado, uma vez que, no percurso educativo, as variáveis vão surgindo e o processo de autoformação se atualiza quase que cotidianamente. Então cabe colocar em relevo que uma formação por si só não conseguiria sanar as necessidades formativas desta categoria, cujo trabalho se torna cada vez mais complexo.

Nesta direção, o movimento formativo continuado propicia ao docente o desenvolvimento pessoal e profissional, bem como uma gama maior de seleções estratégicas para mediação docente. Pimenta traz uma reflexão sobre a formação em lócus e a constituição identitária do profissional docente:

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores. (PIMENTA, 1999, p. 31)

Com frequência, comenta-se sobre a desvalorização do/a professor/a, e essas falas são compreensíveis, em razão principalmente da ausência de políticas públicas voltadas à valorização deste/a profissional e que exerce sua função com condições muito inadequadas de labor, da mesma forma que poucas são as alternativas que oportunizam a formação continuada no local de trabalho. Ignora-se que o investimento no profissional é diretamente um investimento, em vias de regra com maior impacto em uma educação de qualidade para os estudantes. É conveniente pontuar que a formação em rede e em lócus é uma forma de garantir a este profissional da educação oportunidades reais de ter acesso a este saber, e a parceria em

rede viabiliza o compartilhamento destes conhecimentos em formato amplificado.

Não obstante, chama a atenção a escassa preocupação com as instituições educacionais que evidencia-se nos recursos cada vez menores destinados à educação, o que gera, conseqüentemente, o sucateamento da mesma, especialmente nas regiões periféricas. Justamente nestas regiões encontra-se um maior número de crianças negras e pardas que, por vezes, ficam excluídas de uma educação que as oportunize conhecer a sua história e as contribuições de seus antepassados e, com isto, ter maiores elementos para sua constituição identitária. Nestes locais a falta de formação inicial e/ou continuada nas questões étnico-raciais impactam macissamente; sobre isso, Munanga pontua:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. (MUNANGA, 2005, p. 15)

Ancorado no pensamento de Munanga (2005), observamos a importância da formação antirracista para que o/a professor/a consiga administrar e intervir em sala de aula em situações que versam sobre preconceito ou racismo. É necessário que o/a professor/a esteja munido deste tipo de formação para conseguir olhar e identificar as diversas formas nas quais o racismo opera mesmo nos primeiros anos da educação formal.

Munanga (2005), a partir de seus estudos e pesquisas, explicita a preocupação com a constituição profissional dos professores para favorecer as relações étnico-raciais em sala de aula, bem como participar das diversas situações ocorridas nestes espaços e nas interações com os alunos com respeito e equidade nas oportunidades de acesso ao saber. Tendo em vista propostas pedagógicas e também projetos educacionais e demais atividades que fazem a discussão sobre a diversidade que está presente em diversos debates e têm mobilizado as instituições tecendo reflexões sobre o impacto da formação docente pertinente à temática étnico-racial, destacamos a necessidade formativa dos profissionais da educação básica, no que se refere à educação antirracista. Entendemos que esses profissionais são os que atuam diretamente com os estudantes, impactando, de forma incisiva, em suas trajetórias acadêmicas.

Mediante ao exposto acima, foi realizada uma pesquisa com as docentes da Eseba objetivando analisar as marcas do projeto “Construindo uma Escola Antirracista” na formação destas profissionais.

Dessa forma, em um primeiro momento procuramos saber das professoras participantes se, ao longo da formação inicial, foi oferecido no currículo da graduação uma disciplina ou

feito discussões ligadas às questões étnico-raciais, uma vez que em 2023 a Lei 10.639/2003 completou 20 anos. A resposta a esta indagação, conforme registrado nesta seção no item 3.1, foi que nenhuma das docentes tiveram essa temática na graduação; uma delas teve uma disciplina com o nome de “Multiculturalismo e Educação”, conquanto esta não teve o foco nas questões étnico-raciais, mas abordou a constituição e a diversidade como um todo.

Assim, as narrativas das professoras revelaram que, ao longo da formação inicial, no período da graduação, pouco se discutiu sobre as questões étnico-raciais e, portanto, a partir das formações proporcionadas pelo projeto é que de fato as questões étnico-raciais foram trabalhadas, conforme os relatos que seguem:

[...] tudo isso foi uma oportunidade que eu tive e eu não teria tido se não tivesse esse projeto na escola. (Aqualtune, 2022)

O projeto enquanto docente me fez aprender muita coisa, a quebrar muitos pré-conceitos que a gente tem, também, muitas incoerências, até teóricas. (Eva Maria do Bonsucesso, 2022)

Por meio de suas narrativas as docentes ratificaram a ausência de formações que tangem a temática étnico-racial durante o tempo de graduação, e ainda acrescentaram a importância dessa formação para seu fazer pedagógico: “Nós percebemos a importância dele e ainda precisamos aprender muito mais, há muito a fazer” (Dandara). As formações abarcaram diversas estratégias para se tratar da temática, bem como questões que cuidaram de “porquê” a história e cultura afro-brasileira é tão necessária para a constituição identitária da criança.

Nessa lógica, as professoras evidenciaram em suas falas como a criança se sente contemplada nas ações e atividades que fazem referência a elas, à sua cultura e ao seu cotidiano. Esse protagonismo acontece ao se apresentar para as crianças referências positivas de pessoas negras que registraram sua presença na história, e que cujas ações contribuíram e ainda hoje reverberam em nossas vidas.

Esperança Garcia apontou uma situação que, além de marcar sua trajetória como docente, mostrou o quanto essa representatividade é potente diante dos estudantes:

Me lembro depois da formação da Mafuane, que ainda era no remoto, na aula seguinte uma criança mostrou o berimbau, ela participava da capoeira. Assim, quanto foi importante essa representatividade, esse repensar, não somente a representatividade, mas a oportunidade das crianças terem esse contato. Perceberem que é legítimo, que as culturas, todas as culturas são importantes. Eu achei muito bacana! (Esperança Garcia, 2022)

O relato da professora Esperança Garcia sinalizou a pertinência das crianças se reconhecerem e se identificarem com a instituição de ensino, além de experienciarem um

currículo que reflita a sua cultura e possibilite a sua representatividade.

A professora Antonieta de Barros compartilhou da ótica de Esperança Garcia, relatando uma situação ocorrida na turma que ministra aulas, após a oficina de Jack Will.

Professora! Ele trouxe dois instrumentos que tem na minha casa. Nossa! Na minha casa também tem, minha mãe tem aqueles instrumentos. Sua mãe tem? Que legal! Conversei com ela um pouquinho e ela contou que a mãe tinha e que ela brincava. Só que ela falou com um espanto tão grande. Para mim é tão comum. Eu já tive caxixi em casa. Mas sabe aquela coisa de que... Eu olhando pelo olhar dela, o que eu imagino é que é um instrumento que até então ela só viu na casa dela, provavelmente ela não viu na casa de ninguém... E na escola, olha lá! (Antonieta de Barros, 2022)

A educação nos moldes acima descritas, além de contemplar as questões étnico-raciais, traz os estudantes para o lugar de protagonistas de suas aprendizagens e legitima seu lugar de fala. Por este viés a educação auxilia o estudante a compreender e fazer o enfrentamento das estruturas de poder que vão na direção de invisibilizar a pessoa negra. Sob este ponto de vista:

Spivak concorda com Foucault no que diz respeito a pensar a existência de um sistema de poder que inviabiliza, impede e invalida saberes produzidos por grupos subalternizados. Foucault afirmava que as massas podiam falar por si, mas entendia que existia uma interdição para que essas vozes pudessem ser ouvidas. (RIBEIRO, 2020, p. 7)

Os estudiosos pontuam a situação de racismo que dificulta ou impede que a voz negra seja ecoada e afirmam que, apesar de poderem falar, é preciso uma voz que os represente ou faça repercutir as suas falas. Fica evidente que essa voz não pode ser de uma pessoa negra. Cabe uma reflexão, “Uma pessoa branca conseguiria fazer ecoar as dores da pessoa negra causadas pelo racismo?”

Assim, a educação que se pretende posiciona o negro e a negra no lugar de dispensar a interlocução branca e garantir que sua voz seja ouvida e seus saberes considerados. Em tempo, colocamos que estes saberes são expressos pela cultura, pela culinária e também palavras que são de origem africana e que sofrem um apagamento no decorrer da história.

Depreendemos que a educação, mesmo sendo resguardada pela legislação, não tem a garantia de sua materialização no cotidiano escolar. Dentre inúmeras razões, enumeramos: o desconhecimento dos/as docentes em relação à Lei 10.639/2003, que ocupa-se da obrigatoriedade da temática étnico-racial nas instituições escolares; o desconhecimento ou despreparo didático e teórico para o trabalho com a temática; o receio de incorrer em práticas racistas ao intervir em situações de racismo presentes no ambiente escolar; o próprio preconceito ou racismo arraigado na estrutura da sociedade e também nos próprios/as

professores/as que, em muitos casos, nem se percebem reproduzindo práticas racistas.

Neste contexto, as formações promovidas pelo projeto “Construindo uma escola antirracista” caminharam também no sentido de auxiliar na desconstrução de ideias preconceituosas e situações ou práticas racistas que perpassam inclusive o vocabulário.

A narrativa que se segue exemplifica a questão:

[...] por exemplo, expressões que são racistas e que estão no nosso dialeto, que estão na nossa linguagem todos os dias, mas que são expressões que têm um fundamento histórico, que se eu não tivesse feito, se eu não tivesse tido a oportunidade da formação antirracista, eu não teria tido contato com esses estudos. Expressões como: Segunda-feira, preto na folhinha. Criado mudo. (Aqualtune, 2022)

Essa discussão está presente em várias narrativas feitas pelas professoras que, a partir de então, levam o leitor a conhecer um pouco sobre as profissionais que vivenciaram as atividades do projeto, na perspectiva da formação.

Na sequência temos Antonieta de Barros contando sobre a sua ótica antes da formação.

Primeiro que pensamos que não somos racistas. Eu não sou, mas com as formações percebi que eu usava terminologias. Eu lembro que eu falava muito “inhaca”, “Inhaca, isso aqui não deu certo!”, costumes vindos da minha família, palavras e então você vai entendendo e diz: “Meu Deus!”, “Denegrir”. Algumas coisas são mais comuns, a gente entende, outras não. Nem falava por maldade, nem entendia que o “denegrir” tinha relação. Mas então vamos estudando e vendo a importância de não repetir essas palavras. (Antonieta de Barros, 2022)

O relato acima traz uma colocação da professora da Educação Infantil que percebe os tentáculos do racismo entremeados no vocabulário, sempre tão natural e que, em alguns casos, vêm de costumes que passam de uma geração para outra, sem se dar conta dos danos que estas ideias propagadas por algumas palavras podem causar. Palavras que trazem em sua origem histórica conotações e situações de racismo que foram corporeificadas em palavras.

Para esta abordagem houve uma formação com o professor Dr. João Gabriel do Nascimento Nganga, que trouxe ao debate a educação antirracista pelo viés dos conceitos e práticas. Este caminho possibilitou a discussão sobre o raça, etnia, racismo, preconceito, discriminação e branquitude. Para além destes temas, levantou-se o conceito de “Democracia Racial: mito ou verdade”, com questionamentos e discussões para ensejar maior abrangência sobre a temática, uma vez que ideias equivocadas como a da “Democracia Racial no Brasil” resultam em um desfavor para os avanços das questões étnico-raciais; a partir destas falas o formador avançou para perspectivas na “Construção de práticas antirracistas”.

Me lembro da fala da Neli, dizendo que percebeu da foto de crianças, que não havia crianças negras. Eu pensei... Gente, que olhar foi esse? Que nós não tínhamos nem pensado nesse olhar. Não tinha! Parece que era no automático. Era natural. Então veio o projeto tirando as naturalidades da gente. (Dandara, 2022)

A narrativa da professora Dandara evidencia como a ausência de pessoas negras foi naturalizada no espaço da escola, a ponto de nem ser perceptível esta ausência. Mesmo a escola contando com mais de oitenta docentes, além da direção e das pessoas que exercem funções técnicas, ninguém questionava esta situação, uma vez que esta situação, aos olhos destas pessoas, nem aparecia. A professora ainda pontua sobre a importância de se trabalhar esta temática na instituição, trazendo uma perspectiva até então ignorada, no sentido do desconhecimento, conforme sua fala:

[...] com esse projeto pude perceber o quanto foi importante para termos um olhar não de vícios. Que às vezes a gente não percebia como quem está mais a par, como quem está vivendo e que trouxeram esses estudos para nós, que serve tanto para nossa vida mesmo, para nossas vivências na sala e extra sala de aula para nós podermos desenvolver com os nossos alunos. (Dandara, 2022)

Por meio da narrativa de Dandara podemos inferir a necessidade cotidiana de problematizar a historicidade de situações que forma normalizadas. Retomando Silva (2010), normalizar significa eleger arbitrariamente uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Consiste em atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. Dessa forma, a identidade normal é “natural”, desejável, única, não é uma identidade, mas a identidade. O Projeto possibilitou a Dandara a problematizar essas questões.

Para Carolina Maria de Jesus, o projeto permitiu reflexões acerca da teoria e prática. Registramos suas considerações:

[...] o projeto Construindo uma escola antirracista teve uma grande contribuição para a minha formação [...] é uma grande oportunidade da gente ter esse olhar assim na prática, porque quase tudo que aprendemos na teoria não se solidifica se não tivermos a prática. [...] principalmente de algumas leis que a gente sabe que tem mas, ao vermos na prática mesmo é que a gente consegue ver realmente o funcionamento disso. (Carolina Maria de Jesus, 2022)

Reforçamos que, entre as formações oferecidas às docentes, tivemos a alegria de contar com a presença do antropólogo Kabengele Munanga, que nos presenteou com sua fala em resposta à questão colocada sobre o “Mito da Democracia Racial” na formação intitulada “Do mito da democracia racial ao antirracismo na escola”. Foi um momento singular no qual, além das professoras da Educação Infantil, toda a comunidade Eseba foi convidada, do mesmo modo que estudiosos sobre a temática, alunos da graduação e profissionais de outras universidades. Kabengele afirmou que no Brasil “O racismo é um crime perfeito” (MUNANGA, 2021). A afirmação de Munanga é feita em função da constante afirmação de alguns que insistem em dizer que não há racismo no Brasil; e se não existe racismo, como criminalizar algo que não aconteceu?

Frente às ponderações de Munanga sobre o racismo e os caminhos para o antirracismo na escola, a formação despontou como uma via profícua. Dessa forma, voltamos a conectar com a construção de práticas antirracistas propostas pelo professor Nganga.

A docente Antonieta de Barros foi uma das participantes da formação e, na ocasião, no tópico sobre o racismo, o vocabulário também foi pauta e indicado como um forte reprodutor de ideias racistas, corroborando com as falas de Nganga. Assim, constata-se que a mudança nas falas e ações é possível, necessária e urgente. Neste sentido, várias expressões foram abordadas e outras foram lembradas pelas cursistas e colocadas em debate. Antonieta de Barros, mesmo se percebendo como não racista, ao participar da formação se vê fazendo uso de expressões que evidenciam esta ideia. Nesta direção, ela continua sua reflexão:

A gente fala que é, mas a gente não faz nada para facilitar nosso dia a dia com essas crianças, facilitar para elas. Essa questão da representatividade, então eu me vi mais preocupada com isso, eu achei muito bom, sempre preocupada com essas outras possibilidades que existem. (Antonieta de Barros, 2022)

A reflexão de Antonieta de Barros avançou no sentido de perceber que a prática docente tem rebatimentos diretos na vida escolar das crianças. Chama a atenção para a “representatividade”, isto é, possibilitar situações nas quais a criança se veja representada em uma brincadeira, em um brinquedo, em uma fala positiva, em um desenho, em um lápis de cor, enfim, na utilização das mais diversas formas de linguagem que compõem a ação do/a professor/a.

Nesse sentido, vale destacar que o Projeto adquiriu diferentes materiais com a intenção de divulgar elementos da cultura afro-brasileira, como instrumentos musicais e bonecas de pano que apresentam uma multiplicidade de características de cor da pele, cores e texturas de cabelo, da mesma forma que as inúmeras deficiências, como física e intelectual, que existem na

sociedade e também na Eseba. Ao longo da “Semana Preta”⁸, na Eseba o acervo antirracista adquirido por meio do Projeto “Construindo uma Escola antirracista” ficou em exposição. A Figura 21 apresenta parte desse acervo.

Figura 21 - Imagens do acervo do projeto



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Tratando-se de Educação Infantil, os educadores enxergam no faz de conta e nas histórias infantis uma estratégia eficaz enquanto elemento indutor de inúmeros assuntos/conteúdos, uma vez que estabelecem uma maior conexão com as crianças e facilita sua compreensão. O universo das histórias também foi abordado por Antônia de Barros com a constatação de que nessas histórias os personagens brancos predominam e sempre com características desejáveis socialmente por todos/as, visto que segue o padrão da sociedade. No instante de sua fala, novamente a docente se pôs em um movimento reflexivo:

Acaba que a gente traz histórias onde são sempre crianças brancas, e a grande maioria das histórias são assim. O projeto me trouxe essa preocupação, se tem história com criança preta eu acho que eu vou trabalhar. (Antonieta de Barros, 2022)

A opção por livros com personagens negros até pouco tempo atrás era nula, uma vez que as professoras, mesmo com estudos avançados em inúmeras temáticas relacionadas à esfera infantil, ainda não haviam direcionado seu olhar para as questões étnico-raciais. A situação da criança preta ou parda passava despercebida, e às violências sofridas por elas era dado outro

⁸ Evento de encerramento do Projeto “Construindo uma escola antirracista: ingresso e permanência de cotista na educação básica”. O evento foi contou com formação para todas as áreas de conhecimento da Eseba, bem como atividades de intervenção com os discentes, socialização do acervo antirracista e apresentações culturais durante toda a semana.

nome: era implicância de criança e, nos casos mais graves, bullying, mas nunca racismo. Outro ponto é que a quantidade de estudantes negros era tão pequena que seu sofrimento ficava invisibilizado no cotidiano escolar.

Sob este ponto de vista, evidenciamos a importância da formação antirracista continuada e que uma ação bem conduzida tem rebatimentos que ultrapassam o alcance do olhar, abrangendo, para além da criança, seus familiares e todos no entorno. Desta forma, ao se instrumentalizar o/a docente consegue conduzir e/ou apresentar ou ainda dialogar com as crianças sobre os elementos que perpassam sua história e a de seus antepassados. As formações têm abordado esta outra via de trabalho com a apresentação de obras literárias com muita qualidade e com uma abordagem bem voltada à criança pequena. O movimento do projeto também contribuiu com doações de livros para a biblioteca e para as áreas de conhecimento da escola. Com esta ação as crianças têm à sua disposição um maior acervo de livros com personagens negros que assumem o protagonismo e aparecem em situações de criatividade e empoderamento.

Não sei te dizer se isso também acontecia antes, mas hoje dependendo dos livros que estão lá, eles escolhem várias histórias. Eu percebo que eles estão saindo do “padrãozinho”, experimentando mais coisas. Não porque um personagem é diferente dela, ele pega, ele quer ler. Eu não sei se isso mudou ou se já era um pouco assim. Mas dá para ver que eles estão interessados, se veem representados. (Antonieta de Barros, 2022)

Disponibilizar aos alunos e alunas da escola e a comunidade um repertório de obras literárias com personagens negros e ainda poder contar com livros escritos por autores negros e não negros é um importante passo rumo a construção de uma escola mais diversa. A criança tem a chance de aumentar seu acervo de referências literárias com vistas a conhecer outras palavras, expressões e culturas diversas, favorecendo seu desenvolvimento de maneira mais ampliada.

Passamos às narrativas da professora Maria Carolina de Jesus, que compartilha suas impressões sobre a formação. A docente afirma que o projeto contribuiu muito para sua formação e viu na iniciativa uma oportunidade de alinhar teoria e prática. Debate-se muito sobre o distanciamento entre teoria e prática, principalmente ao se iniciar a docência nas instituições de ensino, é como se a teoria ficasse restrita à academia; porém, tratando-se da temática étnico-racial a separação é ainda maior. Embora a Lei 10.639 já tenha sido promulgada há quase 20 anos, a sua materialização na prática ainda é um grande desafio, seja por desconhecimento da didática sobre a temática, seja por não compreender a sua importância. Fato é que só

recentemente a questão étnico-racial e o enfrentamento ao racismo assume uma posição de maior alcance perante a sociedade. A docente Maria Carolina de Jesus em sua narrativa, na página 97 deste texto, ratificou como a formação pode auxiliá-la na construção de uma prática antirracista pautada nas teorias que subsidiam suas ações e contribuem para esse movimento cíclico de ressignificar cotidianamente a sua prática. Cabe aqui uma ressalva: como as formações foram voltadas para um grupo que atua em um mesmo lugar e cujo planejamento das aulas é feito pelo grupo de professoras de cada ano de ensino, foi possível pensar as intersecções deste grupo de docentes. O comitê gestor do projeto garantiu um momento no qual as professoras poderiam enviar sugestões de pontos a serem abordados e, de início, não surgiram propostas; no entanto, ao se iniciarem as formações, muitas dúvidas e questionamentos foram surgindo.

O volume e a pertinência das formações foram impactando cada vez mais e deixando evidentes marcas no fazer das docentes. Esperança Garcia também sinaliza essas marcas em sua identidade enquanto docente, ela abordou uma perspectiva que enxerga nas formações um caminho para alcançar um ideal de escola na qual as crianças se reconhecem e se sentem contempladas nos conteúdos e estratégias desenvolvidas em sala de aula e em seu entorno percebem que não são um corpo estranho no ambiente escolar, uma vez que este ambiente também viabiliza a presença de outras crianças negras. Essa questão, para além da representatividade, abarca concomitantemente questões interpessoais e emocionais, entendendo que o racismo é uma violência que por vezes não permite a vítima se defender, especialmente se for uma criança.

É uma violência que acontece sem que o entorno perceba ou compreenda como racismo, diferente de países onde essas ações são explícitas e, portanto, possibilitam ações mais efetivas. Sobre essa forma silenciosa, o antropólogo Kabengele Munanga discorreu no capítulo intitulado “As facetas de um racismo silenciado” que compõe o livro “Raça e Identidade”, que data de 1996.

Estamos num país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar a atenção e não desencadear um processo de conscientização, ao contrário do que aconteceu nos países de racismo aberto. O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo, são alguns aspectos dessa ideologia. O racismo brasileiro na sua estratégia age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz, é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos. (MUNANGA, 1996, p. 214-215)

O autor denuncia o quanto o racismo brasileiro é nocivo aos negros e negras e a sociedade como um todo, uma vez que, sendo velado, não enseja o enfrentamento e corrobora para a falsa ideia de democracia racial. Pontuamos que esta ideia ocupa o imaginário de inúmeras pessoas e, trazendo para a realidade da Eseba, o projeto trouxe uma discussão

qualificada que pontuou vários aspectos do racismo que eram invisibilizados pela comunidade e ratificou em cada formação a sua relevância que se presentifica nas narrativas das professoras: “O projeto eu creio que foi um divisor de águas na história da formação das formações da Eseba. Foi muito importante, muito importante mesmo!” (Esperança Garcia, 2022).

Esperança Garcia ressalta a importância das formações para ampliação de seus saberes e permitindo o link com situações vivenciadas no espaço escolar e que o projeto consolidou uma posição de “divisor de águas” na história da instituição.

No decorrer dessa seção registramos, por meio das vozes das professoras, que a formação inicial não abordou temáticas relacionadas às questões étnico-raciais – fato que pode ser compreendido pelo contexto em que concluíram a graduação, a maioria delas antes da implementação da Lei 10.639/03. Consideramos também que, ao longo dos 20 anos da implementação da Lei, vários modelos de formação foram oferecidos, mas nenhuma das protagonistas da pesquisa buscaram essa formação. Partimos do princípio de que ninguém ensina aquilo que não sabe; dessa forma, promover uma educação antirracista, exige formação, exige conhecer. O Projeto desenvolvido na escola pode ser considerado o início para que as professoras busquem aprofundar seus conhecimentos e trabalhar, de forma efetiva, na construção de uma escola antirracista. As professoras foram unânimes em ressaltar a importância da participação no projeto para sua formação.

No próximo tópico voltamos nosso olhar para os saberes e práticas das docentes que vivenciaram as ações do projeto e que, por meio, de suas narrativas expressaram suas experiências e os rebatimentos na constituição identitária de cada uma.

3.3 Os saberes e práticas das professoras: o que dizem as narrativas?

Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho [...] (TARDIF, 2002, p. 57)

Essa discussão está presente em diversos debates, na medida em que não se pode esclarecer se os saberes oriundos da prática orientam as teorias ou se, antagonicamente, a teoria produz os saberes que são expressos durante a prática. Tardif (2002) trabalha com a forma com que os professores se relacionam com essas experiências com esses saberes e não tem a ver necessariamente com o tempo de atuação na profissão. O autor defende que os saberes são plurais e heterogêneos e, portanto, vêm por meio da experiência e da formação, não apenas do

fator temporal.

Frente ao exposto, observamos que a efetivação de uma educação antirracista está diretamente relacionada com a práxis dos/as docentes, e esta só consegue emergir a vista de uma formação que contemple as relações étnico-raciais pautada no respeito, na equidade e na valorização da criança enquanto sujeito e que desconstrua preconceitos introjetados. Neste sentido, é urgente que as instituições de ensino valorizem a diversidade cultural e revisitem seus currículos de maneira a incluir essa temática e, assim, viabilizem o debate com os estudantes sobre as contribuições da pessoa negra para o Brasil.

Estas ações e estratégias têm o potencial de caminhar no sentido de redirecionar o olhar dos/das professores/as por intermédio das matérias que tangem ao racismo na escola e, com isso, mobilizar os saberes docentes na direção da construção de uma educação antirracista.

Revisitando as narrativas docentes, identificamos as marcas das formações que se presentificam em suas narrativas, ampliam seus saberes e mobilizam suas práticas. Dessa forma, nesse tópico nos detemos nos saberes construídos e nas práticas realizadas na perspectiva de uma educação antirracista.

Acreditamos que toda prática tem por trás uma teoria, bem como se constitui em um espaço-tempo para novas teorias, em um movimento dialético entre teoria e prática. Dessa forma, os diálogos que permearam as formações oportunizaram um alinhavo entre a teoria por meio das formações e a prática pelo viés das intervenções com os estudantes e também do trabalho realizado pelas professoras.

A grande questão é compreender até que ponto as docentes entendem esta relação, em que é possível compreender a didática enquanto “prática social, uma ação auto-reflexiva”, como destaca Contreras (1990). Esta linha de pensamento é complementada por Charlot, que apresenta uma visão mais ampliada acerca do ensino: “[...] ensinar não é somente transmitir, nem fazer se aprender saberes. É, por meio dos saberes, humanizar, socializar, ajudar um sujeito singular a acontecer. É ser portador de uma certa parte do patrimônio humano” Charlot(2005).

Charlot (2005) trata da questão do saber, destaca a importância do/a professor/a neste processo, já que ele/a é “portador/a” de certa parte do patrimônio humano. Para uma ação docente com qualidade socialmente referenciada, devemos considerar muitos fatores sociais, culturais e econômicos. Em perspectiva semelhante, citamos Freire (1987) ao afirmar que a educação deve conduzir à humanização, não à simples troca de conhecimento fazendo uso de processos de transferência.

Mediante as narrativas das professoras, este estudo se propõe a abarcar as inúmeras ações ocorridas no ambiente escolar e com vista à perspectiva formativa, como proferiu a

professora Antonieta de Barros:

[...] se eu vou ler uma história, como eu vi na sala da Esperança Garcia, “O Pequeno Príncipe Preto” [...], se eu vou ler, então vamos ler esta aqui que tem uma criança negra como protagonista. Então eu me vi fazendo essas escolhas, coisa que antes eu não me preocupava. [...] Essa questão da representatividade, então eu me vi mais preocupada com isso [...] essas outras possibilidades que existem. (Antonieta de Barros, 2022)

A professora Antonieta de Barros, por intermédio das práticas de outra colega de área, somou aos seus saberes e constituiu um acervo maior de estratégias para aproveitar o acervo antirracista da escola. Ressaltamos que este olhar voltado para as questões étnico-raciais coloca em pauta na sala de aula situações antes invisibilizadas.

Destacamos que, entre os recursos que contribuíram muito para uma sensibilização maior entre docentes e estudantes, o lápis de cor com as tonalidades de pele despontou. Dessa forma, Antonieta de Barros percebeu o reverberar do uso deste material:

Quando a criança viu aquele lapizinho que parecia com a cor dela, depois da “vivência”. Muitas famílias mostraram fotos [...] mostrando a cor da mão. Agora na escola eles pegam a cor que eles acham que é mais parecida com a deles e se pintam. (Antonieta de Barros, 2022)

Essa prática entre as crianças passou a fazer parte de suas atividades, eles/as iniciaram um movimento de enxergar esse fato como algo inerente às características do ser humano, com a compreensão que a diversidade permeia seu cotidiano e o respeito está intrinsecamente ligado ao conceito de diversidade. As professoras, por sua vez, começaram a explorar as obras do acervo antirracista e a incorporá-las a suas práticas.

“A Chapeuzinho Vermelho e o leão faminto”, é tipo uma versão. [...] porque é o leão e não o lobo, porque a história se passa na África, então, e tem uma coisa da trancinha, ela faz trancinha. Muitas crianças minhas vão com trancinhas. Quando a gente leu foi muito legal! Eles acharam o máximo! Sabe quando a criança se vê representada? Muita coisa que faz sentido, a trança, alguns movimentos, algumas situações da história. (Antonieta de Barros, 2022)

Nesta fala, a docente relata uma das atividades realizadas com os estudantes, um circuito de atividades, ou seja, um percurso com várias atividades em sua extensão. aproveitando um trecho do livro que trata de um caminho percorrido pelos personagens. Outro trecho que foi explorado pela docente foram as tranças, que segundo ela é um elemento que se presentifica na sala especialmente por meio de uma estudante negra que usa muito o penteado com tranças. Com essas abordagens, as crianças começaram a ampliar suas opções na escolha de livros, e

mesmo tendo finalizado o projeto o movimento continua, e fazem a opção também por livros com personagens negros e negras.

Neste contexto, aliado ao material constituído pelo acervo antirracista e somado às estratégias didáticas utilizadas pelas docentes, as ações desenvolvidas seguem a perspectiva de uma educação antirracista. Aqui, cabe pontuar que na área da Educação Infantil na Eseba, o trabalho é planejado coletivamente, com a participação das docentes regentes e as professoras que exercem suas atividades na brinquedoteca⁹ e no espaço cultural. Dessa forma, é possível um maior alinhamento amplificando sempre os conteúdos trabalhados no espaço da regência com brinquedoteca e espaço cultural. Esperança Garcia comenta a respeito:

É muito interessante, porque nos reunimos para planejar, toda semana a equipe dos primeiros e segundos períodos, a professora do espaço cultural, da brinquedoteca e vamos alinhando o planejamento e consultando o PCE¹⁰, porque o nosso currículo é construído nas relações também, ele é vivo, as crianças trazendo sugestões. Quantas ideias, quantas referências bacanas, quantas propostas surgiam no planejamento contemplando propostas de atividades sobre o antirracismo, a inclusão, o pertencimento das crianças nessa diversidade. (Esperança Garcia, 2022)

Fica evidenciado nos dizeres da docente que o trabalho coletivo é um princípio da área, cuja dinâmica contempla o protagonismo das crianças e, mediante as relações, torna o currículo vivo por intermédio das sugestões dos estudantes, conquanto nas demais narrativas das professoras a percepção é que as atividades que se ocupam da temática étnico-racial ficou concentrada na docente que desenvolve seu trabalho no espaço cultural.

No trecho a seguir Aqualtune diz: “Na Educação Infantil desde que a gente entrou na Eseba, fazemos um trabalho com a questão da identidade, com a criança. Ela se reconhecer no grupo, o respeito às diferenças” (Aqualtune, 2022). Esta fala carrega as ideias eurocêntricas que posicionam sua cultura como sendo o modelo, e nesse sentido o que não corresponde a este padrão é o “diferente”. Identificamos que as formações foram importantes para docente, como se evidencia em outras narrativas da professora, no entanto há ainda um percurso que precisa ser transposto no caminho da efetivação de uma educação antirracista.

Cabe pontuar que o espaço coletivo reiterado por todas as docente fomentou e trouxe muitas propostas e sugestões no que se refere às questões étnico-raciais: “[...] não vou dizer toda semana, mas sempre tinha atividades que contemplavam a diversidade, seja com jogos,

⁹ Espaço de aprendizagem no qual se legitima o brincar das crianças e se materializa uma educação que é entendida em sua dimensão libertadora, criativa, participativa, com escuta ativa de seus sujeitos, inclusiva e democrática. Assim, o lúdico é parte constitutiva do processo de aprendizagem das crianças.

¹⁰ Parâmetros Curriculares Educacionais.

com histórias”. Assim, Esperança Garcia, relata o trabalho desenvolvido e, apesar da docente não permanecer no próximo ano no “Espaço Cultural”, ela sinaliza que auxiliará a professora que ocupará este espaço a desenvolver a temática e já aponta que está cheia de ideias:

É muito emocionante! Eu não vou continuar no espaço cultural, vou ficar no primeiro período, mas a professora [...] vai continuar a desenvolver o trabalho, vamos estar juntinhas porque eu sou apaixonada pelo espaço e já estamos com algumas ideias. (Esperança Garcia, 2022)

Parcerias e propostas conjuntas de trabalho fortalecem o currículo e aumentam a abrangência das ações, o que é demonstrado quando a docente Esperança Garcia, antes de assumir uma turma específica, compartilhou sobre a dinâmica realizada por ela no Espaço Cultural. A professora descreveu com riqueza de detalhes as ações desenvolvidas, desde a sensibilização ao tema com as crianças até a concretização das propostas.

Sempre temos esse cuidado de conhecer o espaço e, junto com as crianças, pensar possibilidades do uso desse espaço. A que se propõe o espaço cultural? Então nós começamos fazer propostas de atividades, pensar com as crianças nas rodas de conversa. Assim, o que é cultura? O que significa cultura? E eles trouxeram muitas ideias. Foram chuvas de ideias! (Esperança Garcia, 2022)

Com estas palavras a docente manifesta sua concepção de escola enquanto espaço de possibilidades, aproximando-se da proposta de Candau (2012), que propõe “reinventar” a escola e a educação em geral, seus espaços, tempos, organização e dinâmicas. Afinal, a escola é caracterizada pelo cruzamento de culturas. Esperança Garcia ainda continuou: “Acho que a escola é um local privilegiado para que as crianças tenham essa possibilidade de ter acesso a diferentes manifestações culturais”. Sendo assim, no primeiro semestre foram colocados em contato com repertórios culturais que perpassavam suas histórias. Segundo a docente,

[...] no primeiro semestre as atividades propostas eram que as crianças entrassem em contato com o repertório cultural construído pela humanidade, entrando em contato com diferentes linguagens, tanto na música, no teatro, na poesia... “N” manifestações culturais. (Esperança Garcia, 2022)

Durante a fala da professora foi visível a emoção ao se lembrar das práticas que conseguiu realizar com as crianças e como suas ações ecoaram no cotidiano dos/as estudantes, e os/as inseriu no lugar de autores/as do seu processo de apropriação do saber.

Me lembro quando eu tive o “insight”. Foi assim que começou mesmo, antes da semana junina. Nós temos um varal, com vinis, em cima do rádio, da vitrola, com alguns cantores, alguns artistas e fomos começar a conversar sobre essa manifestação cultural, sobre a Festa Junina. Eles olharam e falaram

tem o forró. E eu falei, nossa, tem um vinil com a foto do Luiz Gonzaga [...] (Esperança Garcia, 2022)

À medida que as crianças iam trazendo suas contribuições a professora percebeu as intersecções com o currículo – cabe pontuar que o currículo da Educação Infantil é permeado pelo diálogo com as crianças. Para sensibilizá-las um pouco mais, a professora apresentou uma sanfona, que é uma característica marcante nas músicas desse cantor, e propiciou que os/as estudantes ouvissem a música “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga; algumas crianças de imediato entenderam que se tratava de forró.

A docente relatou que foi muito incentivada por tia Ciata, uma docente da mesma área que atuou muito tempo no “Espaço Cultural”. Esperança Garcia teve a oportunidade de trabalhar com as oito turmas da Educação Infantil e, ao mesmo tempo que se sentia incentivada, o sentimento de apreensão permanecia. Todavia as turmas participaram ativamente das ações e o trabalho se tornou bem mais fluido.

Esta ação ocorreu no 1º semestre de 2022 e, logo após as férias, no 2º semestre do mesmo ano, continuou com a exploração das diversas culturas; porém, inspirada pelo projeto, elegeu algumas estratégias para introduzir o samba.

A professora iniciou construindo com as crianças o conceito de “cultura” que eles/elas haviam trabalhado no primeiro semestre de 2022, inclusive debateu com as crianças sobre “repertório cultural”, uma vez que toda família tem uma história. Dando sequência à temática, realizou uma atividade que introduziu a temática da cultura popular e convidou as famílias a compartilharem algo que faz parte do repertório cultural de sua família.

Esta atividade aconteceu presencialmente, assim dizendo, cada família foi convidada a compartilhar na escola com sua criança o elemento cultural que compunha a história de sua família.

De 120 famílias, aproximadamente 100 participaram. Algumas famílias de início ficaram reticentes, no entanto decidiram por participar e, ao final da atividade, relataram a professora a alegria em ter participado. Era notório que as crianças se sentiam empoderadas ao ver suas famílias em sua sala de aula. Essa dinâmica foi realizada de setembro de 2022 a dezembro do mesmo ano.

Paralelamente a esta ação, após a retomada do termo cultura com as crianças, a docente apontou o novo gênero musical a ser trabalhado naquele semestre, “o samba”. Algumas crianças já conheciam e fizeram referência a familiares que apreciam o samba, outros estudantes não conheciam. Dessa forma, eles/elas tiveram acesso a informações sobre o carnaval e os instrumentos utilizados no samba.

A partir desta socialização as crianças começaram a se identificar, uma vez que conheceram alguns instrumentos na ocasião da exposição do acervo antirracista. Outro momento destacado foi a apresentação de imagens de sambistas e compositores de samba. Foi oportunizado aos estudantes conhecerem a respeito de artistas com diferentes características, e as crianças iam se reconhecendo em alguns artistas.

Mediante as informações socializadas teve início um diálogo sobre a história dos compositores em linhas gerais, e entre eles surgiu o Arlindo Cruz e Bira do grupo Fundo de Quintal, já falecido.

Com a questão dos compositores eu lembro que conhecemos o Bira do Fundo de Quintal, já falecido, quando a gente estava estudando a história dos compositores, nada muito aprofundado, mas é importante sabermos quem é, de onde veio, a história da pessoa. Então alinhavado ao conhecimento com os instrumentos, vimos que o Bira criou um instrumento da caixinha de fósforo como instrumento de percussão. Nesse meio tempo, eles brincando de bater na caixinha de fósforo eles falaram, “...a gente pode ser compositor também”. Nós podemos ser compositores! (Esperança Garcia, 2022)

Diante das crianças, ela começou a contar sobre as inspirações dos sambistas que se orientavam com suas histórias de vida ou situações, lugares e mesmo objetos que faziam parte de sua história, e lançou a eles/elas o questionamento sobre o tema do samba.

As crianças principiaram do debate sobre a temática do samba de sua turma e chegaram no que fazia sentido para eles/elas, o que permeava seu cotidiano. Entre este surgiram: Floresta Encantada¹¹, a professora, boneca de lata, entre outras temáticas.

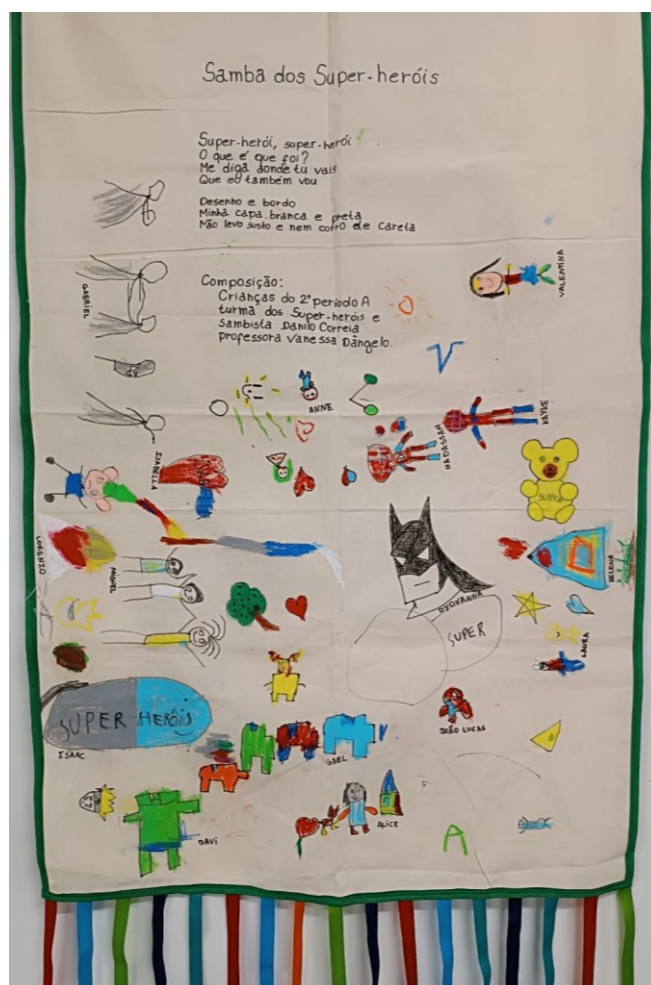
Frente ao desafio apresentado pelas crianças a docente buscou alternativas, dado que não possui formação musical. No entanto, o trabalho de composição já estava em andamento nas turmas. Cada uma trouxe uma temática, sempre com contribuições de toda a turma, até a finalização da escrita. O caminho escolhido pela professora para a musicalização das produções autorais das crianças foi recorrer a um professor de dança com muito conhecimento no meio artístico, para colocá-la em contato com um profissional que pudesse auxiliar as turmas a transformarem suas falas em samba.

Foi então que a professora, já em contato com um sambista da escola de samba Águia de Ouro, da cidade de São Paulo, Danilo Correia, concluiu a segunda parte; ao final foram convidados os pais músicos das salas para a apresentação do resultado. As crianças participaram

¹¹ Espaço localizado no Campus Educação Física que é compartilhado pelas crianças da Eseba, que o nomearam de “Floresta Encantada”.

ativamente e foram utilizados instrumentos que fazem parte do samba. Para além da musicalização, ficaram registradas as letras de cada samba, das oito turmas, que seguem.

Figura 22 - Letra do samba de autoria da turma do 2º período A-Eseba/UFU¹²



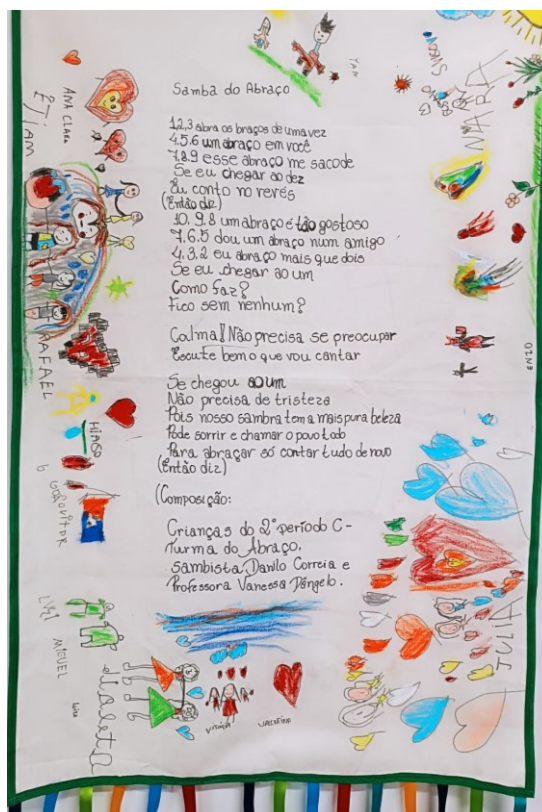
Fonte: Professora da área da Educação Infantil.

¹² Samba dos Super-heróis

Super-herói, super-herói
O que é que foi?
Me diga aonde tu vais
Que eu também vou
Desenho e bordo
Minha capa branca e preta
Não levo susto e nem corro de careta.

Composição: Crianças do 2º período A – Turma dos Super-heróis,
Sambista Danilo Correia e
Professora Vanessa Dângelo

Figura 23 - Letra do samba de autoria da turma do 2º período A-Eseba/UFU¹³



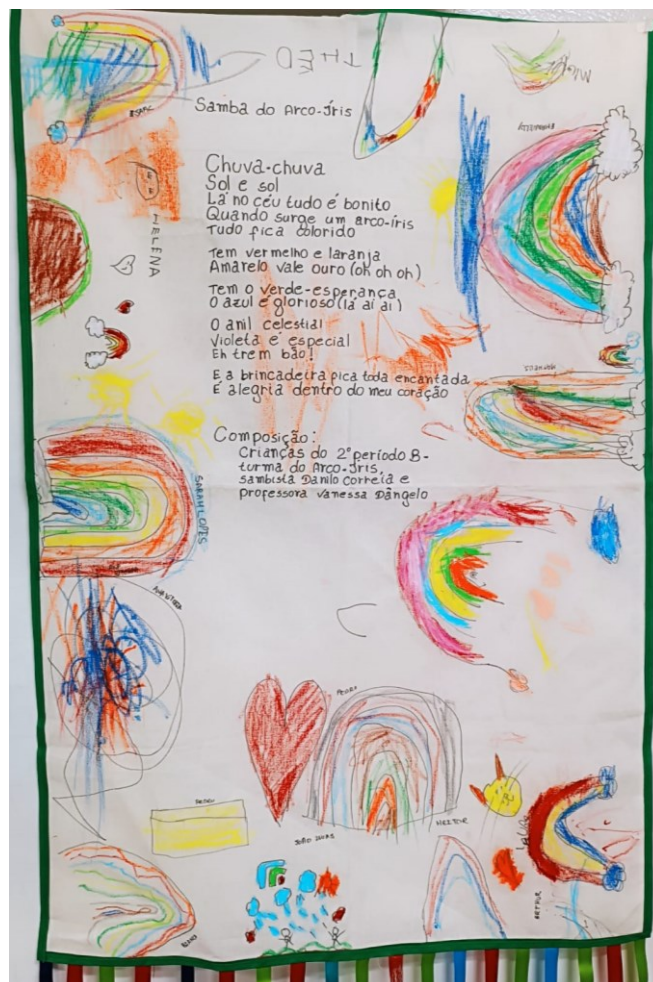
Fonte: Professora da área da Educação Infantil.

¹³Samba do Abraço

1, 2, 3 abra os braços de uma vez
 4, 5, 6 um abraço em você
 7, 8, 9 esse abraço me sacode
 Se eu chegar ao dez
 Eu conto no revés
 (Então diz)
 10, 9, 8 um abraço é tão gostoso
 7, 6, 5 dou um abraço num amigo
 4, 3, 2 eu abraço mais que dois
 Se eu chegar ao um
 Como faz?
 Fico sem nenhum?
 Calma! Não precisa se preocupar
 Escute bem o que vou cantar
 Se chegou ao um
 Não precisa de tristeza
 Pois o nosso samba tem a mais
 A mais pura beleza
 Pode sorrir e chamar o povo todo
 Para abraçar é só contar tudo de novo
 (Então diz)

Composição: Crianças do 2º período A – Turma dos Super-heróis,
 Sambista Danilo Correia e
 Professora Vanessa Dângelo

Figura 24 - Letra do samba de autoria da turma do 2º período B-Eseba/UFU¹⁴



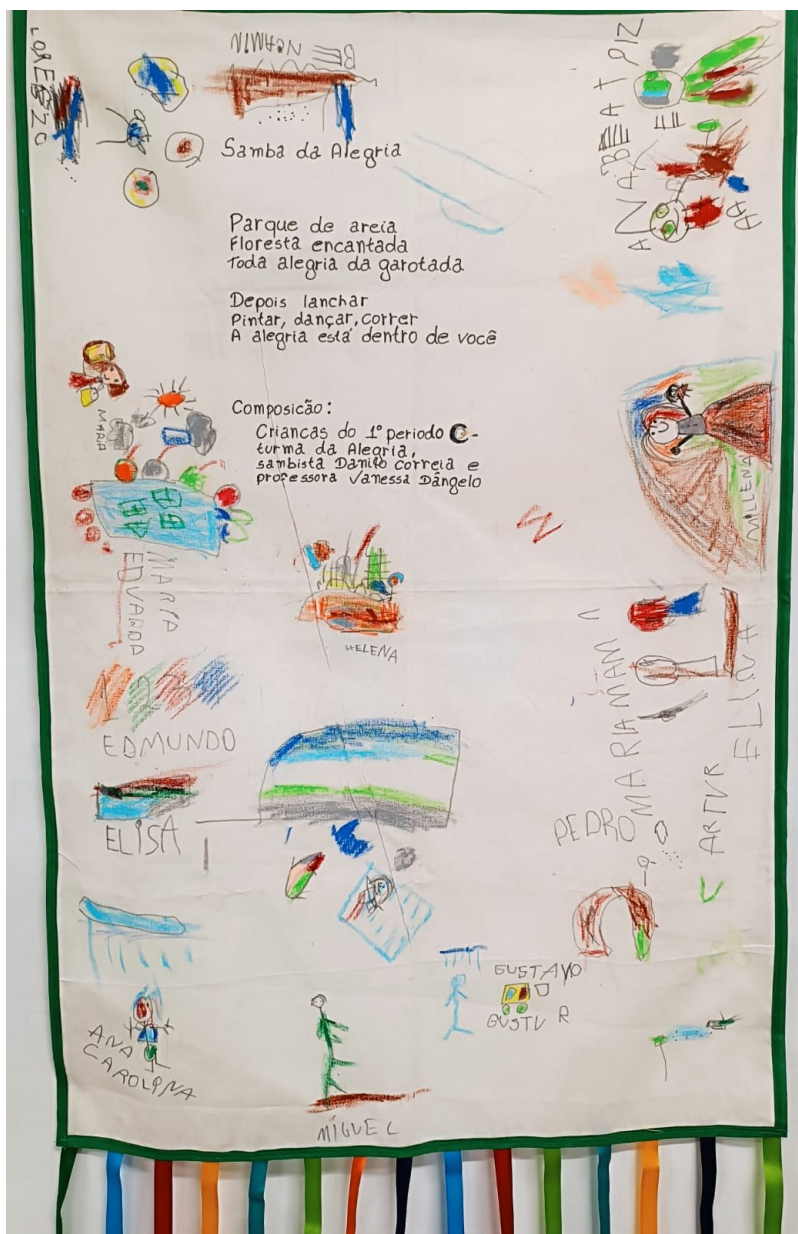
Fonte: Professora da área da Educação Infantil.

¹⁴ Samba do Arco-Íris

Chuva, chuva
Sol e sol
Lá no céu é tudo bonito
Quando surge um arco-íris
Tudo fica colorido
Tem vermelho e laranja
Amarelo vale ouro (oh, oh, oh)
Tem o verde-esperança,
O azul é glorioso (lá, ai, ai)
O anil celestial
Violeta é especial
Eh trem bão!
E a brincadeira fica toda encantada
É alegria dentro do meu coração.

Composição:
Crianças do 2º período B - Turma do Arco-íris,
Sambista Danilo Correia e
Professora Vanessa Dângelo

Figura 25 - Letra do samba de autoria da turma do 1º período C-Eseba/UFU¹⁵



Fonte: Professora da área da Educação Infantil.

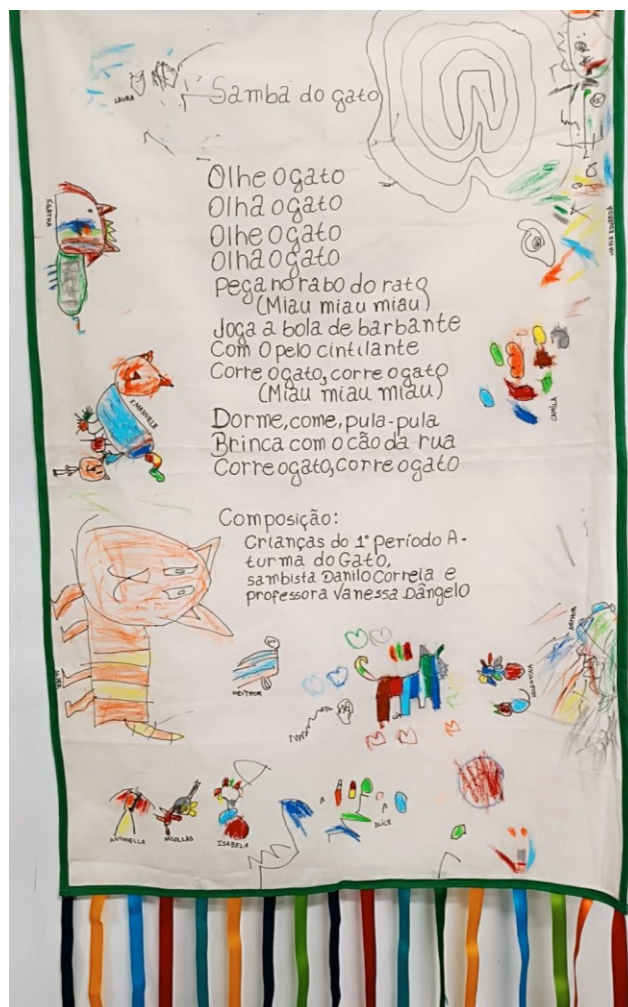
¹⁵ Samba da Alegria

Parque de areia
Floresta Encantada
Toda a alegria da garotada

Depois lanchar
Pintar, dançar, correr
A alegria está dentro de você.

Composição:
Crianças do 1º período C – Turma da Alegria
Sambista Danilo Correia e
Professora Vanessa Dângelo

Figura 26 - Letra do samba de autoria da turma do 1º período A-Eseba/UFU¹⁶



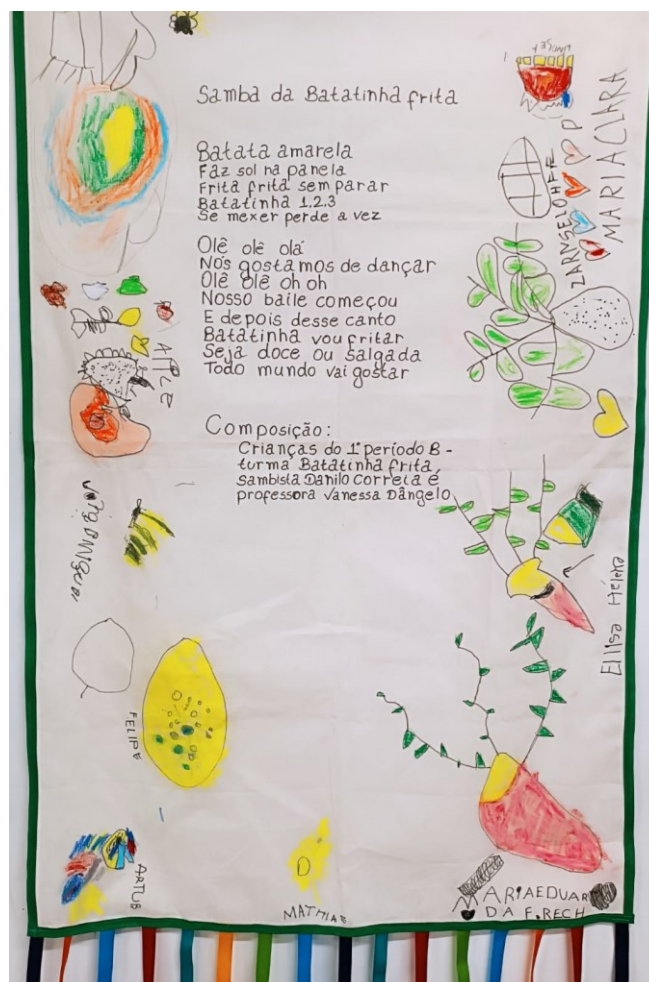
Fonte: Professora da área da Educação Infantil.

¹⁶ Samba do gato

Olhe o gato
Olhe o gato
Olhe o gato
Olhe o gato
Pega no rabo do rato
(Miau, miau, miau)
Joga a bola de barbante
Com o pelo cintilante
Corre o gato, corre o gato
(Miau, miau, miau)
Dorme, come, pula-pula
Brinca com o cão da rua
Corre o gato, corre o gato

Composição:
Crianças do 1º período A – Turma do Gato,
Sambista Danilo Correia e
Professora Vanessa Dângelo

Figura 27 - Letra do samba de autoria da turma do 1º período B-Eseba/UFU¹⁷



Fonte: Professora da área da Educação Infantil.

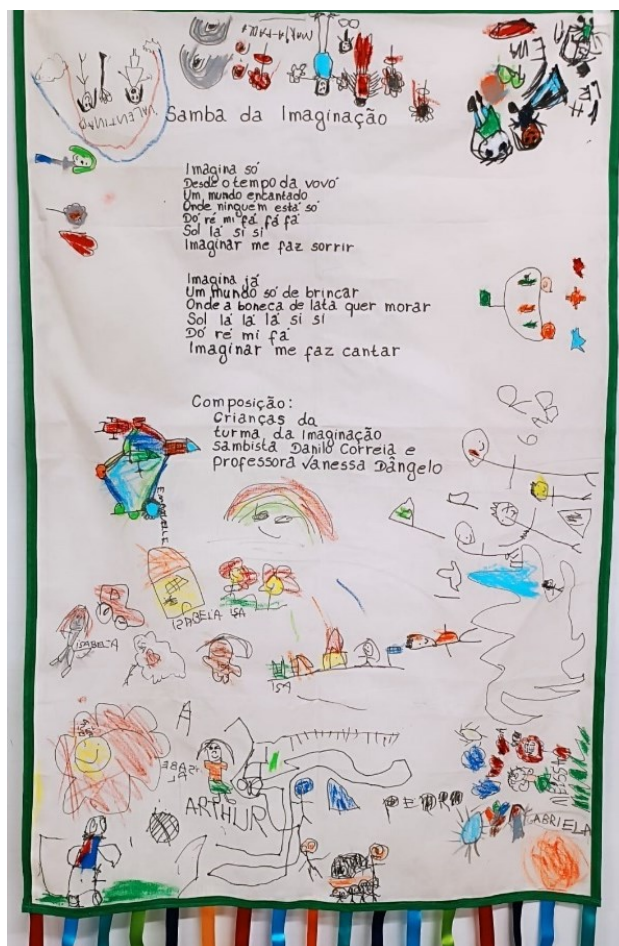
¹⁷ Samba da Batatinha Frita

Batata amarela
Faz sol na panela
Frita, frita sem parar
Batatinha 1, 2, 3
Se mexer perde a vez

Olê, olê, olá
Nós gostamos de dançar
Olê, olê, oh, oh
Nosso baile começou
E depois desse canto
Batatinha vou fritar
Seja doce ou salgada
Todo mundo vai gostar

Composição:
Crianças do 1º período B – Turma da Batatinha Frita,
Sambista Danilo Correia e
Professora Vanessa Dângelo

Figura 29 - Letra do samba de autoria da turma do 2º período D-Eseba/UFU¹⁹



Fonte: Professora da área da Educação Infantil.

¹⁹ Samba da Imaginação

Imagina só
Desde o tempo da vovó
Um mundo encantado
Onde ninguém está só
Dó ré mi fá fá fá
Sol lá si si
Imaginar me faz sorrir

Imagina já
Um mundo só de brincar
Onde a boneca de lata quer morar
Sol lá lá lá si si
Dó ré mi fá
Imaginar me faz cantar

Composição:
Crianças do 2º período D – Turma da Imaginação,
Sambista Danilo Correia e
Professora Vanessa Dângelo

O resultado corporifica uma educação que propiciou a autoria e o protagonismo dos/as estudantes, estimulou o processo criativo, mediou as interações interpessoais, ampliou o acervo cultural das crianças e envolveu as famílias como partes do processo de desenvolvimento cognitivo dos/as estudantes. Com estas ações a professora Esperança Garcia, segundo ela, foi sensibilizada pelas formações,

[...] essas propostas, de diálogos com as famílias... Eu tenho certeza que foi sim parte do que eu vivenciei na formação. Esse desejo de ouvir, de perceber, de valorizar o que o outro traz, de respeitar. [...] esta é uma das marcas que o projeto deixou na minha formação, nos meus saberes e nas minhas práticas [...].

Por meio desta narrativa, a professora Esperança Garcia verbaliza o quanto internalizou a temática étnico-racial e acrescentou inúmeros saberes que repercutiram em suas práticas, que mobilizou estudantes e familiares.

O estudo realizado nesse tópico revelou a importância do trabalho coletivo, na troca de saberes para contribuir para uma educação antirracista. Ressaltamos que o Projeto foi um pontapé inicial, pois desconstruir o racismo é tarefa complexa e precisa ser realizada cotidianamente. Um dos caminhos possíveis é reforçar o protagonismo de autoras e autores negras e negros no cotidiano das aulas, a representatividade positiva precisa ser performatizada. Continuamos nossa escrita apresentando algumas considerações.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se finalizar uma pesquisa, fica explícito que a ciência adquirida está apenas abrindo caminho para novos estudos. O projeto de uma educação antirracista é um passo de grande relevância para toda a comunidade, especialmente para as pessoas subalternizadas por diversos marcadores sociais e cujas múltiplas violências perpassam as suas vidas, porém, cabe ter a compreensão que um longo caminho ainda há que se percorrer rumo a uma educação realmente antirracista.

Nesse sentido, rememorando os ideais das instituições de ensino percebemos como objetivo que a criança se entenda como um cidadão com direitos e deveres, autônomo, que respeite a diversidade e o multiculturalismo. Todavia, ao se aproximar deste universo chamado escola, encontramos uma realidade que difere do idealizado.

Esta conjuntura é o oposto de que se espera de uma instituição escolar; ao se referir a um Cap, como é o caso da Eseba, a surpresa é ainda maior, uma vez que se pretende, por meio de um CAP, uma escola que respeite a diversidade, traga o protagonismo do e da estudante como um de seus objetivos, estimule a curiosidade e tenha o respeito ao outro e à outra como um princípio básico.

Depreendemos que a Eseba cumpre este papel no sentido de viabilizar o ensino, a pesquisa e a extensão; dessa forma, cada área se dedicou a estudos específicos que poderiam contribuir para o processo de desenvolvimento integral dos estudantes. Frente ao exposto, a área de Educação Infantil se dedicou a estudar sobre o brincar e o desenvolvimento da criança e da identidade que, inclusive, compõem o currículo desde a Educação Infantil até o final do primeiro ciclo, que ocorre no 3º ano do Ensino Fundamental.

Contudo, a temática da história e cultura afro-brasileira e indígena, Lei 11.645/2008, até o início do projeto, aparecia somente no dia 20 de novembro, data que foi instituído no calendário brasileiro, em 10 de novembro de 2011, o dia da Consciência Negra, por meio da Lei nº 12.519/2011. O dia 20 de novembro foi escolhido por ser o período no qual se deu a morte de Zumbi dos Palmares²⁰.

Sinalizamos que desde 2003 a Lei 10.639 vigora e trata da obrigatoriedade em se trabalhar a história e cultura afro-brasileira nas instituições de ensino. Alguns anos depois a lei foi ampliada abrangendo inclusive a temática indígena, contemplada na Lei 11.645/2008.

Compete sinalizar que abordar a história e cultura afro-brasileira se justifica uma vez

²⁰ Líder quilombola brasileiro, o último dos líderes do Quilombo dos Palmares, o maior dos quilombos do período colonial.

que mais de 55% dos brasileiros se autodeclararam pretos ou pardos. No entanto, esta realidade não é expressa na Eseba, que durante anos foi e continua sendo uma escola branca, mesmo com a instituição de cotas étnico-raciais desde 2018. Pontuamos conjuntamente que, até a instituição da política afirmativa de cotas étnico-raciais, a ausência de corpos negros na instituição era naturalizada, na verdade essa ausência não era sequer percebida – isso se comprova inclusive na fala da docente Dandara no decorrer desta pesquisa.

A partir da instituição das cotas na Eseba, a comunidade começou um movimento de enxergar esta ausência, conquanto, não viam razão para a existência das cotas étnico-raciais e socioeconômicas, mesmo a escola já ofertando cotas para deficientes. Como bem lembrado durante esta pesquisa, as cotas para deficientes se deram por medida judicial e não por uma construção coletiva como foram as outras elencadas acima.

Foi argumentado também que a forma de ingresso por sorteio tornava as oportunidades de ingresso iguais para todos e todas, mas a imagem vista nas salas de aula e também nos corredores da instituição indicava o contrário; em função disto, a inserção das cotas se justificava.

Desta maneira, superada a etapa da inserção da política afirmativa de cotas na Eseba, outro desafio se apresentava, a questão da permanência, uma vez que, para frequentar a escola, muitas crianças precisavam deslocar-se de grandes distâncias, o que onerava o gasto com transporte.

A escola conta também com atendimento no contra turno com “Apoio Pedagógico” para as crianças do turno da tarde e que precisam sanar alguma dificuldade em conteúdo específico. Esta participação se dá por meio de convocação e, caso a criança não possa participar, a família sinaliza ao professor ou a professora. Tratando-se das crianças que estudam na parte da manhã, elas contam com o “Plantão”, momento no qual os/as professores/as ficam à disposição para esclarecimento de alguma dúvida.

Essas participações no contra turno se tornavam um grande desafio para os estudantes que interseccionados por dois fatores que os limitavam, a saber, PPI e PSE, ou seja, a criança negra e com perfil socioeconômico de baixa renda ou os/as estudantes que compõem apenas o PSE, que vivenciavam a limitação financeira.

Neste viés, a questão da permanência dos/das estudantes que ingressaram por meio das cotas se materializou em um novo objetivo para a Comissão Étnico-racial e Socioeconômica da Eseba, e mais especificamente por um grupo de professoras da Eseba que passaram a ser denominadas “Comitê Gestor” do projeto “Construindo uma escola antirracista: ingresso e permanência de cotistas na educação básica”, que surgiu a partir de um edital promovido pelo

CEERT no ano de 2018.

A partir do financiamento do projeto várias ações puderam ser realizadas, conforme colocado na pesquisa,: a compra de dezesseis notebooks novos para doação para crianças PPI/PSE ou PSE, na ocasião do ensino remoto para que pudessem acompanhar as aulas; a compra de materiais como os lápis de cor com tonalidades de pele; e a constituição de um acervo anti racista, composto por livros com personagens negros e negras, instrumentos musicais próprios da cultura negra ou indígena e inúmeros bonecos de pano que representavam as inúmeras deficiências apresentadas na Eseba. Além disso foram realizadas as intervenções com os/as estudantes da Educação Infantil – visto que este espaço se configura como “porta de entrada” para estudantes cotistas – momentos de formação com os/as docentes da escola, rodas de conversa com familiares e um grupo de estudos.

Esta pesquisa se deteve ao caminho da “formação docente”. Assim, foram oferecidos momentos formativos e à medida que fosse identificada alguma necessidade formativa o comitê gestor fazia um esforço para contemplá-la em uma próxima formação.

Desta forma, as formações foram iniciadas, e um ponto colocado pelas docentes foi o desconhecimento, até então, do uso de algumas palavras que têm cunho racista. Esta observação foi feita por maioria das docentes, que inclusive manifestaram a preocupação de se colocarem atentas ao vocabulário que corrobore com o racismo.

Argumentamos que a temática do racismo e antirracismo deve estar sempre presente, se atentando para o “como” se trabalhar a temática. Para se atingir este objetivo é preciso alinhar a formação continuada que reverbera nos saberes e, dessa forma, oriente as práticas.

Importante ter no horizonte ações efetivas para se trabalhar a história e cultura do povo negro e indígena e, dessa maneira, ampliar o acervo cultural dessas crianças e contribuir para um olhar realmente inclusivo, que concretize no dia a dia a legislação atendendo as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, oportunizando a constituição identitária dos estudantes.

Outro ponto que merece destaque foi a utilização de várias linguagens durante a formação, o que facilitou a compreensão e participação das crianças, ao mesmo tempo que oportunizou às professoras verem e se inspirarem frente à consolidação das atividades. Este fato foi identificado nas narrativas das professoras que ratificaram a importância de conhecer práticas com a potencialidade de concretizar uma educação antirracista.

Colocamos em relevo que durante as falas das docentes foi dito muitas vezes que se trabalha o respeito e a inclusão com as crianças, porém a inserção da temática étnico-racial compreende questões específicas do “ser negro ou negra”, desafios e sofrimentos que a noção atual de respeito trabalhada na escola não dá conta; este é mais um argumento para a realização

de formações continuadas com as docentes. Destacamos, ademais, que embora as docentes demonstrassem em suas falas o desejo de inserir em sua práticas a temática étnico-racial e avultar as experiências formativas, ouve um movimento de tercerizar as ações, no sentido de centralizar em um único componente curricular, no caso o “Espaço Cultural”.

Esse fator não teve sua origem identificada, se ocorreu motivado pela praticidade ou em função da insegurança, ou seja, a não apropriação de uma didática que eneeje a abrangência da temática.

Dessa maneira, surge o questionamento se um único componente curricular conseguiria sanar as lacunas existentes na formação integral das crianças no que tange à temática étnico-racial. Neste sentido, anunciamos que a presente pesquisa teve a duração de um ano, e assim, não houve tempo hábil para responder a todos os questionamentos surgidos no decurso da pesquisa.

No entanto, cabe pontuar que as formações contribuíram significativamente, principalmente nos saberes docentes e práticas inovadoras que surgiram a partir das formações. Nesse sentido, apontamos como possibilidade, segundo as narrativas, a inserção da temática étnico-racial no currículo da Eseba de forma que todos os componentes curriculares dêem sua contribuição, o planejamento coletivo, a ideia de somar-se ao trabalho outros ou outras parceiros/as para o desenvolvimento das proposta a serem realizadas com as crianças, a utilização de livros com personagens negros e negras e que estes ocupem lugar de protagonismo. Ademais, que se amplie o olhar no entorno, valorizando as histórias, o patrimônio cultural que as crianças possuem e que elas sejam envolvidas em todo processo criativo, além de promover atividades que propicie a presença das famílias na escola.

O ideal de uma educação antirracista à um tempo atrás parecia situar-se em um horizonte bem distante, porém hoje com vinte anos da Lei 10.639/2003 este horizonte se apresenta mais próximo. Entendemos que ainda não foi alcançado de fato a educação antirracista que se almeja na Eseba, no entanto o caminho está sendo trilhado, a porta já foi aberta e não há com o voltar, cabe então a comunidade escolar abraçar o desafio.

Nosso saudoso Bob Marley trazia em sua arte o ideal de liberdade tão sonhado e deixou seu recado:

*Emancipe-se da escravidão mental
Ninguém além de nós mesmos pode
libertar nossas mentes.
Bob Marley (1979)*

REFERÊNCIAS

ANGELOU, Maya. **Poema Mulher Fenomenal**. 2017. Disponível em: <http://totodenadie.blogspot.com/2017/09/maya-angelou-mulher-fenomenal.html>. Acesso em: 10 out. 2022.

APPIAH, Kwame. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/s508510>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL, **Lei 12.288/10. Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. 14 de mar. de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

CANDAU, Vera Maria (org.) **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 4. ed. São Paulo: Summus, 1984.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. especial, p.11-21, jul./dez. 1999.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 59-89.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, [s. l.], Ano 10, n. 172, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

CUNHA, I. Conta-me agora: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, [s. l.], v. 24, n. 2, 1997.

ESEBA - Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. **Projeto Político Pedagógico**. Uberlândia, 2019.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade na formação

de professores. **Revista do Centro de Educação e Letras**, Campus Foz do Iguaçu, 2008.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2002.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

IBGE. **Porcentagem de pretos e pardos em 2021**. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/10091/0>. Acesso em: 10 out. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KILOMBA, GRADA. **Memórias da plantação** – Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MACHADO, Léa Aureliano de S.; SANTOS, Neli Edite dos; SANTOS, Fernanda Cássia dos; SILVA, Gabriela Martins. Trajetória de uma política: cotas étnico-raciais na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [s. l.], v. 9, n. Especial, p. 905-920, nov. 2020.

MCLAREN, Peter. Desconstruir a condição branca, repensar a democracia: cidadania crítica na gringolândia. *In*: MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MEIRA, Ludmila Costa. **Relações étnico-raciais no âmbito das instituições municipais de educação infantil em Governador Valadares-MG**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, Maria Cecília Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 61-77.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 164-183, dez. 2015.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silencioso. *In*: SCHWARCZ, L. M.; QUEIRÓS, R. S. (org.) **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da

Educação, Secretaria de Educação, 2005.

NEVES, Gilberto. **Educar para a Igualdade:** combatendo o racismo na educação. Projeto Difusão Afro-cultural na educação/Centro Nacional de Estudos e de Políticas de Igualdade na Educação - Cenafro. 2008.

PCE-EI, 2020/2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, n. 19, v. 55, 2005.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação na sociologia: questões emergentes. *In*: MAFRA, Leila de Alvarenga; TURA, Maria de Lourdes Rangel. **Sociologia para educadores**, 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SANTOS, Nádia Faria dos. **Entre saberes e fazeres docentes:** o ensino das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Curitiba: Appris, 2018.

SANTOS, Neli Edite; SANTOS, Fernanda Cássia de; SILVA, Gabriela Martins; SOUSA, Léa Aureliano de. **Construindo uma educação antirracista: reflexões, afetos e experiências**. Curitiba: CRV, 2022.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Teorias Raciais. *In*: SCHWARCZ, L.; GOMES, F. **Dicionário da Escravidão e Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 403-409. Disponível em: https://contrapoder.net/wp-content/uploads/2020/04/SCHWARCZ-_GOMES-2018.-Dicion%C3%A1rio-da-escravid%C3%A3o-e-liberdade.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

SILVA, Francisco Thiago. **Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental no distrito Federal:** reflexões curriculares. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Josiane Nazaré Peçanha de. **Nossos passos vêm de longe:** ensino de história para a construção de uma Educação Antirracista e Decolonial na Educação Infantil. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1ª Ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: http://wisley.net/ufri/wp-content/uploads/2015/03/images_pdf_files_Pode_o_subalterno_falar-Spivak.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Estatuto**. Disponível em: https://ufu.br/sites/ufu.br/files/media/documento/estatuto_ufu.pdf. Acesso em: 12 set. 2022a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Regimento Geral**. Disponível em: https://ufu.br/sites/ufu.br/files/media/documento/regimento_geral_da_ufu.pdf. Acesso em: 12 set. 2022b.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, 2003.

VINCO, Sônia Regina. **Tornar-se: Literatura infantil e educação antirracista**. 2019. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

ENTREVISTAS

P1- Antonieta de Barros. Entrevista concedida a Léa Aureliano de Sousa Machado, através do Portal de Videoconferências Microsoft Teams. 10/01/2022.

P2- Maria Felipa. Entrevista concedida a Léa Aureliano de Sousa Machado, através do Portal de Videoconferências Microsoft Teams. 12/01/2022.

P3- Eva Maria do Bonssucesso. Entrevista concedida a Léa Aureliano de Sousa Machado, através do Portal de Videoconferências Microsoft Teams. 16/01/2022.

P4- Dandara. Entrevista concedida a Léa Aureliano de Sousa Machado, através do Portal de Videoconferências Microsoft Teams. 18/01/2022.

P5- Carolina Maria de Jesus. Entrevista concedida a Léa Aureliano de Sousa Machado, através do Portal de Videoconferências Microsoft Teams. 19/01/2022.

P6- Esperança Gracia. Entrevista concedida a Léa Aureliano de Sousa Machado, através do Portal de Videoconferências Microsoft Teams. 23/01/2022.

P7- Aqualtune. Entrevista concedida a Léa Aureliano de Sousa Machado, através do Portal de Videoconferências Microsoft Teams. 25/01/2022.

P8- Tia Ciata. Entrevista concedida a Léa Aureliano de Sousa Machado, através do Portal de Videoconferências Microsoft Teams. 26/01/2022.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro para entrevista

- 1- Você tem interesse em participar desta pesquisa?
- 2- Qual a sua titulação?
- 4- Qual a sua formação inicial?
- 5- Em qual instituição você concluiu a graduação e em qual ano?
- 6- Durante a sua graduação você se recorda de ter na grade curricular algumas disciplinas voltadas para a questão étnico-racial?
- 7- Há quanto tempo você atua como docente?
- 8- Há quanto tempo você trabalha na Eseba?
- 9- Você é professora substituta ou efetiva?
- 10- Sobre o projeto, como você avalia as formações?
- 11- O projeto “Construindo uma escola antirracista” foi apenas o início para avançarmos na construção de uma escola de fato antirracista. O que você enxerga como possibilidades de atuação das professoras na continuação do trabalho na direção de uma escola antirracista?

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada **“As Marcas Do Projeto “Construindo Uma Escola Antirracista” na Formação, nos Saberes e nas Práticas de Professoras da Eseba/UFU”**, sob a responsabilidade dos pesquisadores Astrogildo Fernandes da Silva Júnior-orientador e Léa Areliano de Sousa Machado-Mestranda.

Nesta pesquisa nós estamos buscando analisar e refletir, por meio das histórias de vida das protagonistas deste trabalho, a saber, as professoras da área de Educação Infantil do CAP Escola de Educação Básica-Eseba/UFU, sobre o processo de formação destas protagonistas, a partir da implementação do referido projeto e registrando os saberes e as práticas das professoras da Educação Infantil que participaram do Projeto desenvolvido.

O Termo/registro de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelos pesquisadores responsáveis pela pesquisa, na qual enviarão por e-mail, sendo que a convidada terá o tempo que necessitar para aceitar ou não participar da pesquisa proposta. Assim, terá plena autonomia para decidir se deseja ou não participar da pesquisa.

Rememora-se que os responsáveis pela pesquisa assumem o compromisso de utilizar os dados coletados somente para esta pesquisa, ou publicações científicas decorrentes dela. Asseguramos que os dados pessoais serão protegidos por sigilo e não serão divulgados de nenhuma forma.

Na sua participação, você será entrevistada por meio de plataforma digital, em função da sua escassa disponibilidade de tempo.

As entrevistas serão gravadas com data e horário a serem definidos após confirmação por e-mail de aceite como participante na pesquisa e entrega de TCLE assinados.

Assim, a participante dialogará com um roteiro de entrevista composto por 11 (onze) questões pertinentes ao estudo no tempo estimável de 1 (uma) hora. As informações construídas a partir desses procedimentos adotados serão analisadas buscando alcançar os objetivos de relatar por meio da narração das docentes no que tange às marcas do projeto na formação, nos saberes e nas práticas das professoras colaboradores da pesquisa, a partir da participação no projeto “Construindo uma escola antirracista”, na formação, nos saberes e nas práticas de professoras da Eseba/UFU. As informações da pesquisa serão mantidas em arquivo digital sob a guarda e responsabilidade dos pesquisadores por um período mínimo de 5 (cinco) anos. A valorização das vozes das professoras entrevistadas poderá proporcionar novas perspectivas de análise contribuindo para favorecer a ampliação de formações, bem como ações que viabilizem a materialização de uma educação antirracista, mediante o cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Os resultados da pesquisa serão publicados e, ainda assim, a sua identidade será preservada. Os pesquisadores firmam o compromisso de divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. **Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).**

O risco que as participantes poderão sofrer é a de serem identificadas. Para diminuir esse risco serão criados pseudônimos para citar os depoimentos das participantes. Além disso, haverá o compromisso dos pesquisadores com o sigilo absoluto de suas identidades, conforme declarado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os benefícios serão que as participantes da pesquisa irão pessoalmente e profissionalmente ter a possibilidade de contribuir nos estudos da temática, nas reflexões retratadas por meio de suas histórias de vidas, no intuito de compreender as marcas do projeto,

nos saberes e práticas dessas protagonistas, por intermédio das ações que serão desenvolvidas.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - Pesquisador Orientador/PPGE-UFU/Fone: 99121-9727 /E-mail: silvajunior_af@yahoo.com.br**, **Léa Aureliano de Sousa Machado-Mestranda Pesquisadora/PPGE-UFU/Fone: (34)99688-4194/ E-mail: lasmach@hotmail.com**.

Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa, acesse a cartilha no link:
https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf.

Uberlândia, _____ de _____ 2023.

Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - Orientador

Léa Aureliano de Sousa Machado - Mestranda

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecida.

Assinatura participante da pesquisa

Apêndice C – Carta convite às docentes entrevistadas²¹

Bom dia, Prezada Profa. (Nome)

Uberlândia, ____ de _____ de 2023

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada **“As marcas do projeto “Construindo uma escola antirracista”, na formação, nos saberes e nas práticas de professoras da Eseba/UFU**, sob a responsabilidade dos pesquisadores Astrogildo Fernandes da Silva Júnior-Orientador e Léa Aureliano de Sousa Machado-Mestranda.

Se você tem interesse em participar da pesquisa, responda esta carta convite em um dos e-mails: **silvajunior_af@yahoo.com.br** ou **lasmach@hotmail.com**, e você receberá, também por e-mail, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento que contém mais informações sobre a pesquisa. A participação na pesquisa será por meio de entrevista por webconferência. Serão gravadas com data e horário a serem definidos após confirmação por e-mail de aceite como participante na pesquisa e entrega posteriormente de TCLE assinado.

Em caso de qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Léa Aureliano de Sousa Machado-Mestranda Pesquisadora/PPGE-UFU/Fone: (34)99688-4194/ E-mail: lasmach@hotmail.com**.

P.S.: O TCLE assinado deve ser impresso em folha frente e verso. Aguardo retorno.

Desde já agradecida por seu tempo e atenção.

²¹ Carta Convite às docentes entrevistadas enviadas por e-mail institucional das docentes.