



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH  
DEPARTAMENTO DE TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**HELENICE APARECIDA MAGALHÃES DE SOUSA GUEDES**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA A PARTIR DAS  
TERTÚLIAS DIALÓGICAS PEDAGÓGICAS**

**SÃO CARLOS – SP**

**2024**

**HELENICE APARECIDA MAGALHÃES DE SOUSA GUEDES**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA A  
PARTIR DAS TERTÚLIAS DIALÓGICAS PEDAGÓGICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de pesquisa: Educação Escolar Teorias e Práticas.  
Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Marini Braga

**SÃO CARLOS – SP**

**2024**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Helenice Aparecida Magalhães de Sousa Guedes, realizada em 26/07/2024.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Fabiana Marini Braga (UFSCar)

Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello (UFSCar)

Prof. Dr. Anselmo João Calzolari Neto (UFSCar)

Profa. Dra. Marcele Nazaré Coelho (CIS)

Profa. Dra. Lucimara Cristina de Paula (UEPG)

*Dedico esta tese à minha mãe, Maria Aparecida dos Santos. Uma mulher forte, que é fonte de vida, de amor, de respeito, de inteligência e de ética, que me inspira a acordar diariamente e encarar os desafios da vida de cabeça erguida.*

*Dedico a todas as crianças, em especial às crianças negras, indígenas e imigrantes das escolas públicas. Que elas possam crescer e viver em uma sociedade livre de preconceito e de discriminação. Que elas tenham uma Educação Antirracista, com respeito, justiça, amor e alegria.*

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço a Deus por me sustentar na caminhada que é a vida. Caminhada essa em que Deus não deixou faltar pessoas para me apoiarem, seja com palavras, gestos, seja com um sorriso amigo. Por isso, digo e repito: tudo Deus! Ele está na realização dos meus sonhos, e um deles é defender essa tese de Doutorado.

Agradeço à minha família, presente de Deus em minha vida. Começo pelas minhas ancestrais e pelos meus ancestrais. À minha amada mãe, Maria Aparecida dos Santos Sousa, e ao meu pai, Florentino Magalhães de Sousa (ele em memória). Minha mãe, que carinhosamente chamamos de “Cida”, mulher forte e sensível que sempre me apoiou e me encorajou a buscar “ser mais”, a estudar e a ser quem eu quisesse ser na vida. Agradeço aos meus queridos irmãos: Dirceu, Edson e Leandro, os melhores irmãos do mundo, carinhosos, gentis e companheiros. Agradeço ao meu querido esposo, amigo e companheiro, Jefferson Guedes, por compartilharmos a caminhada da vida nos últimos 25 anos.

Minha gratidão ao Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) pelas amizades ao longo do doutorado, que foram e são preciosas. Pessoas com as quais posso dialogar e aprender, sonhar e fazer ciência para ajudar a transformar o mundo, ainda que aos poucos. Juntos e juntas não desistimos e assim seguimos...

Imensa gratidão à querida orientadora, Profa. Fabiana Marini Braga, pelo olhar atencioso, pela amorosidade, pelo respeito e pelo carinho na orientação, e pela parceria nos caminhos da pesquisa, por sua postura dialógica e por me ajudar a ampliar meu olhar sobre as pessoas, sobre o mundo e o valor das amizades, da ética e solidariedade. Agradeço por ela estar comigo e acreditar no meu potencial e na minha possibilidade de realização e defesa desta tese.

Agradeço à querida professora Roseli Rodrigues de Mello, pessoa com a qual tive meu primeiro contato com as Comunidades de Aprendizagem e as Atuações Educativas de Êxito. Por meio de suas palavras e do seu conhecimento compartilhado, transformei meu olhar sobre mim mesma, sobre a profissão de educadora que escolhi (sim, foi uma escolha ser professora) e sobre as possibilidades de ajudar a transformar o mundo.

Agradeço à banca avaliadora, na pessoa dos membros titulares: Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, Profa. Dra. Marciele Nazaré Coelho, Profa. Dra. Lucimara Cristina de Paula e Prof. Dr. Anselmo Calzolari. E aos membros suplentes: Profa. Dra. Adriana Fernandes Coimbra Marigo e Profa. Dra. Vivian Massullo Silva. Agradeço por aceitarem o convite, pela leitura atenta e respeitosa e pelas preciosas colaborações.

Agradeço a toda equipe UFSCar: corpo docente, reitoria, administração e funcionários(as) em geral. Em cada disciplina cursada, novas aprendizagens ajudaram (ajudam) na tecitura desta tese e nas transformações em minha vida, minha trajetória pessoal e profissional, nos diálogos estabelecidos com as pessoas, “no e com o mundo”.

Agradeço às escolas participantes, professoras e professores e toda a equipe, pelo acolhimento e por compreenderem a importância da pesquisa para a transformação educativa e social, bem como às crianças da Educação Infantil. Ao professorado pelo aceite na participação da pesquisa, nas Tertúlias Dialógicas Pedagógicas, por compartilharem conosco as experiências (profissional e em diversos âmbitos da vida), pelas reflexões e contribuições na construção conjunta de conhecimento científico, por acreditarem nas possibilidades de uma Educação Antirracista! Muito obrigada a todas as pessoas!

*Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto. A bondade humana é uma chama que pode ser oculta, jamais extinta.*

*Nelson Mandela (1918-2013)*

## RESUMO

A tese defendida aborda a Formação Pedagógica Dialógica do Professorado e as contribuições para uma Educação Antirracista, com ênfase na Educação Infantil (EI). Trata-se de uma Atuação Educativa de Êxito, identificada pelo projeto Includ-Ed (2011). Realizada com base na Metodologia Comunicativa (MC), a pesquisa teve como objetivo geral: analisar, por meio de elementos transformadores e/ou excludentes relatados pelos(as) participantes da pesquisa, como a formação continuada de professores(as) da EI pode contribuir para a Educação Antirracista, tendo como eixo as Tertúlias Dialógicas Pedagógicas, identificar suas contribuições para a Educação Antirracista e o cumprimento das leis a esse respeito, Leis 10.639/03 e 11.645/08. A tese que sustenta o objetivo central é a de que *as Tertúlias Dialógicas Pedagógicas são uma ferramenta que oferece conhecimento e instrumentos efetivos para formação continuada ao(às) docentes para atuarem na promoção de uma Educação Antirracista*. Para isto, foram realizadas Tertúlias Dialógicas Pedagógicas sobre Educação Antirracista, com o professorado em serviço e os membros da equipe escolar, por meio de um curso ofertado e certificado por vias institucionais, pela rede municipal de ensino em parceria com o núcleo de pesquisa do qual a pesquisadora faz parte. As questões que orientam este estudo são: quais conhecimentos as(os) professoras(es) possuem sobre Educação Antirracista? Que elementos (transformadores e excludentes) as Tertúlias Dialógicas Pedagógicas (TDP) oferecem aos docentes da Educação Infantil para o desenvolvimento de uma Educação Antirracista? A coleta e a organização de dados foram realizadas por meio de três instrumentos: questionários, entrevistas comunicativas e grupos de discussão comunicativos (Gomes, et. al., 2006). A pesquisa contou com 18 participantes, entre professores(as) em serviço e membros da equipe gestora de duas escolas públicas municipais. Como resultados, identificamos que a formação pedagógica dialógica, por meio das TDP, pode contribuir para promover a Educação Antirracista e o fortalecimento da identidade étnica e racial das crianças. Para tanto, se faz necessária a ampliação da inserção da temática na formação continuada do professorado e a realização com base em evidências científicas.

**Palavras-chave:** Formação Continuada de Professores(as); Educação Infantil; Educação Antirracista; Tertúlia Dialógica Pedagógica; Evidências Científicas.



## **ABSTRACT**

The thesis discusses the Dialogic Pedagogical Training of Teachers and its contributions to Anti-Racist Education, with a focus on Early Childhood Education. This approach is recognized as a Successful Educational Action, identified by the Includ-Ed project (2011). Based on the Communicative Methodology (CM), the main objective of the research was to analyze, through transformative and/or exclusionary elements reported by the research participants, how the continued education of Early Childhood teachers can contribute to Anti-Racist Education, with dialogic pedagogical gatherings as the central axis. The study aims to identify its contributions to anti-racist education and compliance with related laws, 10.639/03 and 11.645/08. The central thesis argues that Dialogic Pedagogical Gatherings are a tool that provides effective knowledge and instruments for the continued education of teachers to promote Anti-Racist Education. To this end, Dialogic Pedagogical Gatherings on Anti-Racist Education were conducted with in-service teachers and school staff through a course offered and certified by institutional means, in partnership with the research center to which the researcher belongs. The guiding questions of this study are: What knowledge do teachers have about Anti-Racist Education? What transformative and exclusionary elements do Dialogic Pedagogical Gatherings (DPG) offer Early Childhood teachers for the development of Anti-Racist Education? Data collection and organization were carried out through three instruments: Questionnaires, Communicative Interviews, and Communicative Discussion Groups (Gómez, 2006). The research involved 18 participants, including in-service teachers and members of the management team from two public municipal schools. The results indicate that dialogic pedagogical training, through DPGs, can contribute to promoting Anti-Racist Education and strengthening the ethnic and racial identity of children. For this, it is necessary to expand the inclusion of the topic in continued training and carry it out base on scientific evidence.

**Keywords:** Continued Teacher Training; Early Childhood Education; Anti-Racist Education; Dialogic Pedagogical Gatherings; Scientific Evidence

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1. <b>Matriz</b> de análise das dimensões excludentes e transformadoras por categoria....	140
Tabela 2. <b>Matriz</b> de análise das dimensões excludentes e transformadoras por categoria e instrumento de coleta de dados.....	142

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. <b>Conceitos da MC</b> para interpretação da realidade .....	86
Quadro 2. <b>Cronograma</b> do curso de formação continuada .....	94
Quadro 3. <b>Panorama</b> de instrumentos e técnicas utilizadas na investigação – MC .....	98
Quadro 4. <b>Organização</b> dos dados da pesquisa .....	101
Quadro 5. <b>Caracterização</b> de participantes nas fases de coleta de dados .....	102
Quadro 6. <b>Estrutura, Organização e Levantamento de Dados</b> Questionários 1 e 2 .....	105
Quadro 7. <b>Roteiro</b> para Questionários – Fases 1 e 2.....	106
Quadro 8. <b>Roteiro</b> para Grupo de Discussão Comunicativo.....	108
Quadro 9. <b>Exemplo</b> de Ficha de Transcrição.....	109
Quadro 10. <b>Famílias</b> de Codificação .....	111
Quadro 11. <b>Crítérios</b> que definem a entrada do trecho do diálogo na categoria .....	113
Quadro 12. <b>Exemplo</b> de quadro utilizado na organização dos elementos transformadores e excludentes, conforme categorias.....	114
Quadro 13. <b>Categorias</b> de análise .....	116
Quadro 14. <b>Categoria 1</b> – Formação continuada com base em evidências científicas (C1) .	120
Quadro 15. <b>Categoria 2</b> – Formação Continuada e a relação com a temática “Educação Antirracista na Educação Infantil” (C2) .....	124
Quadro 16. <b>Categoria 3</b> – Tertúlia Dialógica Pedagógica na Formação Continuada em HTPC e as possíveis Contribuições para uma Educação Antirracista (C3) .....	133
Quadro 17. <b>Categoria 4</b> - A política pública e a relação da Formação Continuada do Professorado na Educação Infantil com o cumprimento das leis 10.639/2003, 11.645/2008 (C4) .....	138
Quadro 18. <b>Elementos</b> transformadores e as dimensões sistema e mundo da vida.....	144
Quadro 19. <b>Elementos</b> excludentes e as dimensões sistema e mundo da vida.....	145

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ACIEPE – Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão

AD – Aprendizagem Dialógica

AEE – Atuações Educativas de Êxito

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CA – Comunidade de Aprendizagem

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CECHI – Centro de Educação e Ciências Humanas

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CONFAPEA – Confederação de Federações e Associações Culturais e Educacionais

CREA – Comunidade de Pesquisa em Excelência para Todos

DCI – Departamento de Ciência da Informação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ERER – Educação das Relações Étnicas e Raciais

ERIC – Institute of Education Sciences

ES – Ensino Superior

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEIA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEEI – Leitura e Escrita na Educação Infantil

MC – Metodologia Comunicativa

MDPRC – Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NIASE – Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

SIM – Sistema de Informação sobre Mortalidade

SIS – Síntese de Indicadores Sociais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDL – Tertúlia Dialógica Literária

TDP – Tertúlia Dialógica Pedagógica

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: TRAJETÓRIA PESSOAL E ACADÊMICA</b> .....	16
1.1 REVISÃO DA LITERATURA: PESQUISAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS . .....	18
1.2 SONHO, CIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: PRODUÇÃO DO NÚCLEO DE INVESTIGAÇÃO E AÇÃO SOCIAL E EDUCATIVA (NIASE) NO TEMA .....	21
1.3 ENQUADRAMENTO DA QUESTÃO DE PESQUISA: HIPÓTESE, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA .....	24
1.4 ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES NA TESE .....	26
<b>2 RAÇA E RACISMO: TENSÕES, REFLEXÕES E AÇÕES PARA SUPERAÇÃO DE DESIGUALDADES ÉTNICAS, RACIAIS E SOCIAIS</b> .....	29
2.1 RACISMO E INJÚRIA RACIAL: LEI, CONVERGÊNCIAS E DESAFIOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MAIS IGUALITÁRIA .....	35
2.2 DADOS DO RACISMO NO BRASIL E A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA .....	37
2.3 O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSORADO NA CONCEPÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONSTITUIÇÃO DE “IDENTIDADES” .....	43
<b>3 APRENDIZAGEM DIALÓGICA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA</b> .....	50
3.1 PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA .....	52
<b>4 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSORADO</b> .....	58
4.1 POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSORADO E FORMAÇÃO COM BASE EM EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS.....	58
4.2 A LEGISLAÇÃO VIGENTE NO ÂMBITO NACIONAL .....	59
4.3 O QUE DIZEM AS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS .....	67
<b>5 O PROJETO INCLUD-ED, AS ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO (AEE) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)</b> .....	72
5.1 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DIALÓGICA DO PROFESSORADO: POSSIBILIDADES DE CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.. .....	76
5.1.1 TERTÚLIA DIALÓGICA PEDAGÓGICA – TDP .....	79
<b>6 METODOLOGIA DA PESQUISA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS E A METODOLOGIA COMUNICATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	83
6.1 ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	84
6.1.1 METODOLOGIA COMUNICATIVA (MC): DEFINIÇÃO E CONCEITOS CENTRAIS .....	86

6.1.2 O CONTEXTO DA PESQUISA NO ÂMBITO ESCOLAR: COLETA DE DADOS EM HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (HTPC) .....	89
6.2 O CURSO REALIZADO: AS TERTÚLIAS DIALÓGICAS PEDAGÓGICAS EM HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (HTPC) .....	90
6.2.2 DESENVOLVIMENTO DAS TERTÚLIAS DIALÓGICAS PEDAGÓGICAS (TDP) NO HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (HTPC) .....	93
6.3 COLETA DE DADOS: INSTRUMENTOS, TÉCNICAS E FASES DA PESQUISA . .....	97
6.4 ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES PARA ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA .....	99
<b>7 RESULTADOS DA PESQUISA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS A PARTIR DAS CATEGORIAS E ELEMENTOS EXCLUDENTES E TRANSFORMADORES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA .....</b>	<b>116</b>
7.1 FORMAÇÃO CONTINUADA COM BASE EM EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS (C1) .....	117
7.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (C2) .....	121
7.3 TERTÚLIA DIALÓGICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM HTPC E AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA – (C3) .....	125
7.4 A POLÍTICA PÚBLICA E A RELAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSORADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O CUMPRIMENTO DAS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008 (C4).....	134
7.5 CRUZAMENTO DE DADOS .....	140
7.6 MATRIZ FINAL DE ANÁLISE: A RELAÇÃO SISTEMA E MUNDO DA VIDA ENQUANTO POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL .....	143
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SIM, TEMOS POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA!.....</b>	<b>148</b>
REFERÊNCIAS .....	151
ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	160
ANEXO II – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....	165
ANEXO III – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA .....	170
APÊNDICE I – FICHA DE TRANSCRIÇÃO .....	171
APÊNDICE II – EXEMPLO DE QUADRO COM PARÁGRAFOS COMUNICATIVOS .	172

## 1 INTRODUÇÃO: TRAJETÓRIA PESSOAL E ACADÊMICA

*Uma pessoa só pode ser livre se todas as demais o forem igualmente.*

*Habermas, 1999*

A tese aqui apresentada e defendida, ao ser concluída, passa a fazer parte de uma história de vida pessoal, acadêmica e profissional. Uma trajetória na qual fiz a escolha de ser profissional da área da Educação e atuar no Movimento Negro pela equidade e igualdade racial. Entre a denúncia e o anúncio, realizo ambos, entretanto, escolho, fortemente, o anúncio de possibilidades de transformação social, Freire (2019), de leituras e releituras do mundo e da vida, Habermas (1999), que possam ajudar a combater a opressão e a injustiça, promover a igualdade e a equidade étnica e racial e criar espaços educacionais mais justos, dialógicos e inclusivos.

Quanto à minha trajetória de vida escolar, pessoal e acadêmica, estudei Educação Básica na Rede Pública de Ensino e fiz a graduação em Pedagogia. Fiz Mestrado(a) profissional em Educação em instituição particular, tendo o concluído no ano de 2016. No ano de 2020 retomei os estudos acadêmicos, desta vez em uma universidade pública federal, a UFSCar.

Ao longo da minha trajetória no magistério público, há quase 20 anos, tenho atuado na docência da Educação Básica, na Coordenação Pedagógica da Educação Infantil, e atualmente, nos últimos cinco anos, na Formação Continuada do Professorado na Secretaria Municipal de Educação (SME) na cidade de Limeira/SP, como Profa. Formadora na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, função em que tenho a oportunidade de organizar e realizar processos formativos, principalmente, vinculados a temática Educação Antirracista com vistas ao cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, dentre outros documentos orientadores da temática, tendo em vista a efetividade de práticas pedagógicas antirracistas por meio da formação continuada do professorado.

Este percurso, somado ao fato de ter me deparado com situações de injustiça em relação às questões raciais, dentro e fora da escola, na condição de mulher e professora negra, despertou em mim o desejo de cursar o doutorado e defender a tese com essa temática para contribuir com uma Educação Antirracista – destaco que estes foram os principais elementos que me conduziram no aprofundamento da temática.



Uma busca e uma ação com base em evidências científicas, capazes de possibilitar, de forma efetiva, mudanças em minhas práticas enquanto profissional da educação, assim como ser humano em constante movimento de aprendizagem e transformação. De acordo com Freire (2019), somos seres de transformação e não de adaptação.

Assim, em 2020, após ingressar no doutorado, na linha de pesquisa de Educação Escolar Teorias e Práticas, também me vinculei como membro do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa, o NIASE<sup>1</sup>. Com a retomada dos estudos acadêmicos, ao cursar as disciplinas, com destaque para Estudos Freireanos, senti um fortalecimento pessoal e profissional. O sonho, o desejo e a iniciativa para pesquisar a temática ganharam mais concretude.

A convivência e o movimento teórico-prático, de práxis (Freire, 1996) e de ação, em que estive envolvida, ajudou-me a entender melhor minha capacidade de ação e transformação no mundo e com as outras pessoas, tanto no âmbito pessoal, quanto profissional. Isso me levou ao recorte da presente pesquisa, ou seja, da realização de um curso de formação continuada com base no que é uma Educação Antirracista, como forma de construir conhecimento, conjuntamente com professoras e professores em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). E dessa forma ajudar a fortalecer o desenvolvimento da identidade étnica e racial das crianças da Educação Infantil. Para tanto, um curso com a temática foi planejado em 2021, apresentado a dois Centros de Educação Infantil no primeiro semestre de 2022 e realizado no segundo semestre de 2022, envolvendo 18 profissionais da educação. O desenvolvimento completo do curso encontra-se na terceira seção, adiante.

Cabe informar que os dois primeiros anos da pesquisa ocorreram durante o período pandêmico da COVID-19<sup>2</sup>, em que havia a necessidade do distanciamento social, seguindo as orientações e determinações da Vigilância Sanitária e Epidemiológica.

---

<sup>1</sup> O Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) desenvolve pesquisa, ensino e extensão considerando diferentes práticas sociais e educativas. Diante dos desafios da Nova Modernidade (Sociedade da Informação, multiculturalismo, reflexividade e novas exclusões), busca identificar fatores transformadores e excludores que ocorrem em diferentes espaços (investigação) e coopera com os grupos que produzem as práticas, para potencializar aspectos transformadores e transformar os excludores (extensão). Disponível em: <https://www.niase.ufscar.br/institucional>. Acesso em: 20 mai. 2024.

<sup>2</sup> COVID-19: denominação da doença causada pelo, na época, novo coronavírus (SARS-CoV-2), responsável pela pandemia. Foi descoberto em dezembro de 2019, após casos registrados na China.

Durante esse período, as ações formativas e as etapas da pesquisa ocorreram por meio de encontros virtuais (on-line), com uso de plataformas digitais como *Google Meet e Teams*, sendo retomadas presencialmente apenas no ano de 2022, após liberação da vigilância epidemiológica.

Até aqui, na apresentação inicial, “eu” falei/escrevi na primeira pessoa do singular. A partir de agora, escreverei na primeira pessoa do plural, usando o “nós”, salvo em momentos nos quais retomarei algumas reflexões pessoais que se fizerem necessárias. Dito em outras palavras: esta tese foi tecida por muitas mãos, palavras, olhares, diálogos e reflexões, pensamentos, gestos e sentimentos, não somente por palavras e não apenas de forma solitária. Muita “gente”, muitos sonhos, esperança e amor estavam envolvidos, em um processo, intenso e rigoroso, de leituras e releituras, escrita, desafios e reflexões compartilhadas. Como diz o provérbio africano “Eu sou porque Nós somos. Ubuntu<sup>3</sup>!”.

## 1.1 REVISÃO DA LITERATURA: PESQUISAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

Para a revisão da literatura, realizamos buscas em bases nacionais e internacionais, como Eric, Scopus e Google Scholar. Localizamos estudos relacionados à temática, a partir dos descritores: “child education” AND “teacher training and anti-racist education” e quando aplicados os mecanismos de busca booleanos: “AND” – “OR”. Por conseguinte, após realização da leitura dos resumos, selecionamos os artigos, com base em critérios de maior relação com a temática, primeiramente, de formação continuada e educação antirracista para posteriormente realizarmos a leitura na íntegra.

Ao todo foram localizados 85 artigos, dentre eles 12 selecionados com base em critérios de refinamento com termos destacados. Assim como a seleção de 4 teses e 6 dissertações na perspectiva comunicativa e relação com a temática.

Santos e Meira (2019) apresentam a forma pela qual as(os) pedagogas(os) escolares que atuam especificamente na Educação Infantil orientam as práticas educativas com foco nas relações étnico-raciais<sup>4</sup>, baseadas(os) em uma educação antirracista.

---

<sup>3</sup> Ubuntu: termo equivalente a um provérbio africano em Bantu, que significa “Eu sou porque nós somos” visa expressar a união, relação de unidade, seres humanos em união na humanização.

<sup>4</sup> A utilização e variação do termo, ora relações étnicas e raciais, ora relações étnico-raciais, decorre de como cada autor(a) utiliza o termo nos referidos trabalhos.

Amparadas em marcos legais da educação brasileira, com foco na crítica ao “mito da democracia racial”, Guizzo, Subaran e Beck (2017) problematizaram como determinadas representações étnicas e raciais e de gênero são construídas e reiteradas cotidianamente no ambiente da educação básica, evidenciando a importância de pedagogias na perspectiva de uma educação antirracista. Salisbury (2020), com pesquisa de estudo de caso qualitativo, demonstrou como os líderes instrucionais antirracistas da Oakwood High Scholl foram capazes de alavancar as ferramentas de melhoria organizacional para apoiar o uso contínuo de práticas culturalmente relevantes por professores(as) em toda a escola.

Brandt (2014) e Costa (2016) anunciam possibilidades de dismantlar o racismo por meio do desenvolvimento de novos currículos e práticas pedagógicas antirracistas, na qual os(as) profissionais da educação devem ser informados(as) sobre a história, a estrutura e a cultura do racismo, tendo em vista uma cultura e uma pedagogia antirracistas. Da Costa (2016) destacou a participação de educadores(as) em iniciativas de formação com base na legislação federal brasileira de educação, mais especificamente a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), a qual representa um avanço significativo da institucionalização das políticas sobre questões raciais no Brasil dos últimos 18 anos.

Flecha e Oramas (2021) enfatizam a importância e o impacto das pesquisas e evidências científicas no processo de formação continuada do professorado, bem como a contribuição para a superação das desigualdades. Os autores articulam a formação dialógica, no caso a Tertúlia Pedagógica Dialógica, como elemento central no resgate do sentido da profissão docente, da transformação das práticas e o impacto social, promovendo assim o reencanto pela profissão e o bem-estar. Estudos científicos evidenciam que a aprendizagem das crianças depende de todas as suas interações, em sala de aula, em seus domicílios e em muitos outros espaços (Aubert *et al.*, 2018).

Com base nas palavras de Albert *et al.* (2018), quanto à necessidade de embasar práticas educativas em evidências científicas, consideramos, *a priori*, que a pesquisa com ênfase no tema ora apresentado e com recorte no nível da Educação Infantil poderá contribuir com conhecimento útil dos processos educativos. Poderá também contribuir para a superação das desigualdades na trajetória escolar (e social) dos(as) estudantes, a partir de formação docente, inicial e continuada, e das estruturas a partir das comprovações científicas realizadas nos diversos contextos, como a pesquisa Includ-Ed (2011) na identificação e apresentação para toda a comunidade das Atuações Educativas

de Êxito (AEE). Por isso, cabe a nós pesquisadores(as) profissionais da educação, difundir-las ao máximo e implementá-las em nossas áreas de atuação profissional.

Contudo, por mais que esse tema, formação de professores e educação antirracista, seja alvo de muitas pesquisas no cenário educacional, muitas das pesquisas encontradas se pautam apenas na denúncia, ou seja, assumem apenas a perspectiva da crítica à ausência de práticas ou políticas efetivas para a transformação social. Ou, ainda, fazem a denúncia e o anúncio para além de críticas, por meio de proposições com base nas próprias evidências da investigação ou com base em outros estudos, mas também sem o devido respaldo científico.

Destarte, a denúncia e o anúncio de possibilidades de transformação, educacional e social, são conceitos entendidos nesta pesquisa, como compromisso de transformação do mundo com base em Freire (1987, 1996, 2019). Partindo dessa premissa, torna-se necessário estabelecer o compromisso diante da construção de propostas de formação continuada com base em evidências científicas.

Como definido no documento oriundo da Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, no texto oficial ratificado pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo 485/2006 (Brasil, 2006), da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, em sua 33ª reunião, celebrada em Paris, de 03 a 21 de outubro de 2005, a diversidade cultural é uma característica essencial da humanidade, e apresenta a seguinte definição no item 8 do artigo 4º: “Interculturalidade refere-se à existência e interação equitativa de diversas culturas, assim como à possibilidade de geração de expressões culturais compartilhadas por meio do diálogo e respeito mútuo” (Brasil, 2006).

Destarte, o conceito de interculturalidade é explicado por Canclini (2007) como forma de contribuir, enfrentar e romper com as desigualdades, como confrontação. Ele reconhece que, para existir a interculturalidade, é necessária a vontade de compreender, reconhecer e admitir que todos os grupos culturais se constituem em relação, sugerindo “Negociação, conflito e empréstimos recíprocos” (Canclini, 2007, p. 17). Nesse sentido, a relação intercultural é um ingrediente importante para as transformações e para as novas configurações culturais de todos os grupos humanos.

Nessa lógica, podemos interpretar que a interculturalidade é a coexistência e a interação de diferentes culturas em uma sociedade (Coelho, 2009). Decorre da valorização da diversidade cultural e da busca por estabelecer relações de respeito e compreensão mútua entre os indivíduos de diferentes origens culturais. Dessa forma,

podemos afirmar que a interculturalidade promove a troca de ideias, conhecimentos e experiências entre as culturas, ampliando a visão de mundo das pessoas e contribuindo para interações pacíficas e transformadoras que podem refletir na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Gomes (2002) aponta elementos relevantes no que se refere à preparação dos(as) docentes, visando melhor atuação no percurso escolar de todas as crianças, enfatizando, nessa trajetória, características e rompimentos de estereótipos, na perspectiva da ressignificação cultural para com as crianças negras, de modo a refletir e fortalecer a formação da identidade étnica e as contribuições para a constituição cultural e social.

## 1.2 SONHO, CIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: PRODUÇÃO DO NÚCLEO DE INVESTIGAÇÃO E AÇÃO SOCIAL E EDUCATIVA (NIASE) NO TEMA

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa se enquadra nos estudos do Núcleo de Investigação e Ação Social Educativa (NIASE), vinculado à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Com o desenvolvimento de ações integrando ensino, pesquisa e extensão, acerca de diferentes práticas educativas e sociais, em cooperação com os grupos que as praticam, com vistas à transformação e coesão social, ou seja, na busca da igualdade de oportunidades e resultados para todas e todos, por meio de “Máxima aprendizagem para todas as pessoas” (Mello; Braga; Gabassa, 2014, p. 60).

Nesse panorama, relacionamos as produções do NIASE com o tema da tese e as apresentamos, de forma breve, em ordem cronológica. Procuramos destacar as contribuições e avanços para a transformação social, com intuito de situar o(a) leitor(a) acerca do que já foi produzido pelo núcleo e em qual direção e perspectiva caminhamos, de modo que também possam fazer escolhas para aprofundar suas leituras, assim como realizar a continuidade de estudos em questões suscitadas que, por limitações da pesquisa, possam demandar aprofundamentos. Que possamos assim, fornecer elementos para pesquisadores(as) que almejam a tão sonhada transformação social de um mundo mais igualitário.

O estudo de Gabassa (2006), com a dissertação de mestrado “Contribuições para a transformação das práticas escolares: racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire” contribui com dados favorecedores para a transformação de tais

práticas, como citamos no início deste item, considerando a escola como local de encontro da diversidade étnica, racial e cultural. Nessa lógica de pensamento, reforçamos a necessidade de reflexão, articulação e organização da formação continuada do professorado de modo a atender o movimento educativo, englobando toda diversidade nas interações presentes no âmbito escolar, desde a Educação Infantil.

Coelho (2009), em “Memórias de Angola e vivências no Brasil: educação e diversidades étnica e racial”, defendeu a tese de que:

“A presença de uma grande diversidade de culturas, etnias, línguas faz emergir na escola novas relações, formas de conceber o ensino e a aprendizagem, demandando que a diversidade seja incorporada numa relação de diálogo, para que as diferenças entre as pessoas possam se expressar como processo de valorização de todas e todos” (Coelho, 2009, p. 2).

Nessa linha de pensamento, Moreira (2010), em dissertação intitulada “Diversidade cultural e educação escolar: perspectiva comunicativo-dialógica para o trabalho pedagógico”, realizou investigação guiada pela questão: quais elementos favorecem ou dificultam o trabalho pedagógico que toma como eixo a diversidade existente em sala de aula? Como resultado, contribui com as afirmações de que a diversidade pode potencializar as aprendizagens, a partir de “Uma relação intercultural baseada na unidade na diversidade, na busca de igualdade de diferenças, de oportunidades e de vivências mais democráticas entre as pessoas diversas em si” (Moreira, 2010, p. 150).

Braga, Mello e Gabassa (2012) contribuem com a publicação do livro “Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível” no qual abordam a Aprendizagem Dialógica e as Atuações Educativas de Êxito (AEE) como possibilidade de transformação das escolas e dos contextos desiguais. Em nosso entendimento, trata-se de uma obra capaz de contribuir fortemente para uma Educação Antirracista, ao propor um modelo educativo comunitário e pautado na inclusão e participação efetiva de todas as pessoas nos processos educativos.

Correia (2013) realizou a pesquisa intitulada “Articulação entre questões étnicas e raciais e a educação de pessoas jovens e adultas em propostas pedagógicas difundidas pelo site do Ministério da Educação”. Quanto aos resultados, constatou que nas Propostas Curriculares para o Primeiro e para o Segundo Segmento, a temática étnica e racial é abordada de forma transversal com ênfase nas áreas de Estudos da Sociedade e História e, na Proposta Pedagógica para a Educação das Relações Étnicas e Raciais, a Educação

de Pessoas Jovens e Adultas ocupa um dos papéis de menor destaque no que diz respeito a sugestões de atividades para a efetivação da lei 10.639/03 (Brasil, 2003). Portanto, esses dois eixos não dialogam efetivamente entre si.

A dissertação de Constantino (2010) evidenciou as contribuições das Comunidades de Aprendizagem e Atuações Educativas de êxito para fortalecimento da identidade das crianças quanto à diversidade étnica e racial, bem como o papel dos cursos de formação continuada de professores(as), envolvendo essa temática e as recomendações ao poder público. Em 2014, essa mesma autora, com a tese “Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição positiva da identidade negra e das relações étnicas e raciais no contexto escolar” (Constantino, 2014) investigou a prática docente e a relação de conhecimentos identificados no fortalecimento da constituição da identidade negra das crianças, por meio de estudo teórico e empírico, envolvendo a leitura em torno das relações étnicas e raciais com base no princípio da igualdade de diferenças e sua relação com educação dialógica e antirracista, cujos resultados apresentaram a necessidade de um trabalho intencional, prática compromissada e pautada em conhecimento para a realização de práticas que superem as desigualdades decorrentes das diferenças raciais, culturais e sociais em todas as instâncias educacionais e sociais para podermos viver em uma sociedade mais igualitária.

Prezenszky (2017) pontua que o reconhecimento de que a educação é importante seara para a superação de desigualdades sociais remete a um compromisso de desenvolver práticas educativas orientadas não apenas por boas intenções, por utopias, mas também por conhecimentos sistemáticos que tragam evidências quanto aos elementos a considerar, os quais possam sinalizar os melhores caminhos a seguir. “Nesse sentido, entender o contexto no qual vivemos, o sujeito em seu tempo e a forma de construir conhecimentos para apoiar a educação para os tempos e sujeitos atuais é fundamental” (Prezenszky, 2017, p. 24).

Bellini (2022), ao defender a tese “Trança de gente: mulheres negras e relações intergeracionais na superação de racismo”, na qual investigou como se dá a solidariedade intergeracional em três famílias de gerações diferentes, entre mulheres e meninas negras, demonstrou avanços no debate referente à solidariedade entre mulheres e meninas negras de diferentes gerações de uma mesma família para garantir que as novas gerações tenham alta escolaridade, melhores condições de vida e saibam se posicionar diante de uma sociedade racista.

Silva (2022), com a dissertação “Clube de valentes: empoderamento de meninas por meio da educação”, apresenta relevantes contribuições, uma vez que O Clube de Valentes é uma ação educativa que faz parte do Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos (MDPRC), uma das sete Atuações Educativas de êxito, que pode ser desenvolvida com crianças pequenas, a partir da educação infantil, e que visa promover a prevenção e a superação da violência de gênero no espaço escolar e fora dele. Os resultados da pesquisa indicaram que como sucesso para o desenvolvimento dessas ações, a formação de professores(as), embasada na perspectiva dialógica e em evidências, aparece como elemento fundamental, tanto na formação inicial como na formação continuada. Assim como pode contribuir para prevenir a violência que é o racismo, desde tenra idade.

Silva (2023), ao defender tese e pesquisar sobre a formação continuada e permanente do professorado com base em evidências científicas e afirmar que “A formação permanente e continuada de professores(as) é um campo de estudo que se relaciona com diversas áreas do conhecimento partindo de concepções ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas (Silva, 2023, p. 5)” contribui com dados reveladores, em contexto brasileiro com o professorado de várias regiões do país, de que o diálogo igualitário e intersubjetivo é elemento fundamental nas Tertúlias Dialógicas Pedagógicas e corrobora o aprofundamento das bases teóricas e científicas, fato que resulta em mais autonomia e segurança para tomar decisões pedagógicas na atuação docente.

Na intenção de contribuir com a luta por uma educação (e sociedade) antirracista, nesta tese buscamos avançar no debate realizado em pesquisas anteriores, destacar elementos transformadores e provocar reflexões que auxiliem a continuidade da caminhada por um cenário social mais igualitário, em que as pessoas sejam respeitadas e tenham seus direitos garantidos, enquanto seres humanos e não com base em características fenotípicas.

### 1.3 ENQUADRAMENTO DA QUESTÃO DE PESQUISA: HIPÓTESE, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

Em relação à temática da Educação Antirracista, entendemos ser notória a necessidade, diante do cenário e contexto atual, no Brasil e no mundo, a realização de



pesquisas e práticas pedagógicas para o cumprimento da obrigatoriedade legal, no caso, da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) e da Lei 11.645/08 (Brasil, 2008) e, diante da necessidade social, que os dados sobre raça e racismo indicam. Para tanto, inserir a temática na formação do professorado, parece-nos, além do compromisso com as leis citadas, uma oportunidade de contribuir para tal superação.

Trata-se de comprometimento ético, político e solidário com a formação da humanidade, com vistas ao desenvolvimento pleno e saudável de todas as crianças, desde tenra idade. Ação essa prevista, concomitantemente, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com base na Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990).

Partimos da hipótese de que a Tertúlia Dialógica Pedagógica, além de promover a formação continuada e permanente do professorado com base em evidências científicas, por meio do estudo e reflexão sobre as questões étnicas e raciais, pode contribuir com uma Educação Antirracista.

Como objeto geral, a pesquisa visou analisar, por meio de elementos transformadores e/ou excludentes relatados pelos(as) participantes da pesquisa, como a formação continuada de professores(as) da Educação Infantil pode contribuir para educação antirracista, tendo como eixo as tertúlias dialógicas pedagógicas. A fim de identificar suas contribuições para a educação antirracista e cumprimento das leis a esse respeito, Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) e Lei 11.645/08 (Brasil, 2008).

Para isso, foram realizadas Tertúlias Dialógicas Pedagógicas sobre Educação Antirracista com o professorado em serviço e membros da equipe escolar, por meio de um curso ofertado por vias institucionais, pela rede municipal de ensino em parceria com o núcleo de investigação do qual a pesquisadora faz parte.

A tese que sustenta esse objetivo geral é de que as Tertúlias Dialógicas Pedagógicas são uma ferramenta que oferece conhecimento e instrumentos efetivos para formação continuada e permanente aos(às) docentes para atuarem na promoção de uma Educação Antirracista.

Para tanto, as questões que orientaram o estudo foram:

- Quais conhecimento as(os) professoras(es) possuem sobre Educação Antirracista?
- Quais elementos (transformadores e excludentes) as Tertúlias Dialógicas Pedagógicas oferecem aos(às) docentes da Educação Infantil para o desenvolvimento de uma Educação Antirracista?

Para atingir o objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Compreender como ocorre a formação continuada do professorado atualmente na Educação Infantil, por meio dos relatos dos(as) participantes;
- Identificar e analisar, a partir dos relatos dos(as) participantes, os elementos transformadores e/ou excludentes que viabilizam ou obstaculizam a utilização da Tertúlia Dialógica Pedagógica como uma formação continuada na Educação Infantil;
- Analisar de que forma a formação continuada de professores(as) contribui para realização de práticas pedagógicas voltadas à Educação Antirracista, tendo por eixo a Tertúlia Dialógica Pedagógica.
- Contribuir com a implementação e efetividade de ações educativas no cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Como justificativa e relevância social e científica quanto à temática, tem-se a possibilidade de aprofundamento da análise de modo a evidenciar e anunciar conhecimentos científicos já produzidos, bem como novos conhecimentos, a partir da pesquisa aqui apresentada, ao analisarmos e evidenciarmos as principais contribuições da formação dialógica do professorado na relação e articulação teórico-prática, com base em evidências científicas, de modo a contribuir para promover uma Educação Antirracista, na perspectiva da Aprendizagem Dialógica e de seus sete princípios, diálogo igualitário, visando contribuir com a superação das desigualdades educacionais na Educação Básica, com ênfase e recorte na Educação Infantil.

Nesse sentido, a Educação Antirracista, conceituada e explicitada ao longo dos tópicos desta tese, pode ser compreendida, inicialmente, como forma de ajudar a romper com a desigualdade educacional e social, e, à medida que efetivada em contexto escolar e outros espaços/entornos, ser um elemento fundamental à transformação social que tanto almejamos, numa perspectiva de educação como prática da liberdade (Freire, 1987).

#### 1.4 ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES NA TESE

A tese está organizada em oito seções. Na seção um, fazemos a introdução, apresentando a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora; a revisão da literatura,

incluindo as produções do NIASE nas últimas duas décadas, os objetivos gerais e específicos e a justificativa da tese defendida.

Na segunda seção, “Raça e racismo: tensões, reflexões e ações para superação de desigualdades étnicas, raciais e sociais”, discorremos sobre raça e racismo, dados do racismo e da desigualdade étnica e racial em contexto brasileiro. O conceito de uma Educação Antirracista, a necessidade de sua implementação efetiva, bem como, as contribuições de pesquisas correlacionadas por meio de levantamento bibliográfico nas bases nacionais e internacionais. Os impactos das questões étnicas e raciais na identidade das crianças.

Na terceira seção, abordamos a Aprendizagem Dialógica, de modo a explicitar a concepção teórica e os princípios que a compõem e sobre as possíveis contribuições para uma Educação Antirracista.

Na quarta seção, discorremos sobre a Formação Continuada do Professorado, os programas que envolvem, ou não, a temática Educação Antirracista no processo formativo docente em contexto nacional e internacional.

Na quinta seção, abordamos a formação pedagógica dialógica do professorado e as possíveis contribuições para uma Educação Antirracista, os aportes teóricos, pilares centrais da tese e seu constructo teórico, a formação do professorado, considerando o contexto nacional e internacional, as políticas públicas, programas e diretrizes, com ênfase no que se refere à formação continuada e à necessidade de mudanças na formação para melhorias na educação, envolvendo diretamente as questões étnicas e raciais, e concomitantemente, toda a sociedade.

Na sexta seção, nos dedicamos à metodologia de pesquisa e ao caminho percorrido ao longo da pesquisa, expondo elementos centrais da base teórica adotada (MC), o perfil dos(as) participantes, os procedimentos adotados na pesquisa, os instrumentos para coleta de dados e o desenvolvimento de cada etapa da pré-análise de dados. Além disso, descrevemos a realização do curso conduzido em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, o qual embora não faça parte da pesquisa em si, foi um elemento formativo, com caráter de intervenção e catalisador de informações.

Na sétima seção, apresentamos os dados analisados, a criação das categorias de análises, os elementos transformadores e excludentes, levantados a partir dos instrumentos e técnicas utilizados para coleta, análise de dados por meio dos grupos de discussão comunicativos e da validação dos dados e resultados da pesquisa.

Por fim, na oitava seção retomamos os objetivos da tese e tecemos as considerações finais a partir dos resultados e recomendações a partir da pesquisa. Mencionamos as limitações do estudo e as possibilidades de continuidade com base em questões suscitadas e ainda não respondidas, diante da complexidade da temática e das limitações de tempo.

## **2 RAÇA E RACISMO: TENSÕES, REFLEXÕES E AÇÕES PARA SUPERAÇÃO DE DESIGUALDADES ÉTNICAS, RACIAIS E SOCIAIS**

*A brutalidade do racismo é algo com que dificilmente um mínimo de sensibilidade humana pode conviver sem se arrepiar ou dizer que horror! Freire, 2019*

Raça e racismo são temas tensos, complexos e relevantes, tanto no Brasil como no mundo. O contexto brasileiro possui uma história marcada pela escravização e pela mistura de diferentes grupos étnicos, o que resulta em uma diversidade étnica e racial significativa. O racismo no Brasil se manifesta de diversas formas, desde o racismo estrutural que afeta o acesso a direitos básicos até o racismo individual, expresso em atitudes discriminatórias e preconceituosas.

No âmbito global, o racismo também é uma realidade presente. A história da colonização e do tráfico transatlântico de escravos deixou marcas em várias partes do mundo, e a luta contra o racismo é uma pauta fundamental para muitos movimentos sociais (Munanga, Gomes, 2016).

Para enfrentar o racismo, em consonância com Cavalleiro (2003), destacamos como elemento importante romper o silêncio sobre ele e promover uma Educação Antirracista (Gomes, 2003), assim como possibilitar igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independentemente de sua raça.

Em consonância com Munanga e Gomes (2016), o combate ao racismo demanda ações individuais e coletivas, políticas públicas inclusivas, além do reconhecimento e valorização da diversidade racial como um aspecto enriquecedor das sociedades. Como é o caso desta tese, uma ação que a princípio pode parecer individual, mas, como explicitado na introdução, foi tecida a muitas mãos, envolvendo muitas pessoas, cujos resultados objetivamos refletir na coletividade social, na trajetória de vida e nos diversos âmbitos do professorado, de estudantes e familiares.

Entretanto, por mais que tenhamos leis e diretrizes que definem obrigatoriedade do trabalho com as questões étnicas e raciais, que direcionam ações no âmbito educacional e outras esferas sociais, quando nos deparamos com a atual situação de preconceito, discriminação e racismo, desigualdades entre pessoas negras, indígenas e brancas, fica-nos a indagação: o que e como fazer para que realmente tenhamos uma sociedade com mais igualdade e equidade? Como fazer com que a sociedade toda cumpra

as leis, e que as pessoas se comprometam mais para transformar tais contextos desiguais? E, principalmente no cerne desta tese: como articular a formação do professorado de modo a contribuir de fato com uma Educação Antirracista?

Estas são inquietações minhas enquanto pesquisadora, mulher e pessoa negra, que não aceita o preconceito, a discriminação e o racismo para consigo e para com todas as pessoas. A questão racial precisa ser discutida, uma vez que, além de ser um fenômeno étnico e racial, demográfico ou cultural, é uma expressão das tendências de acomodação, reajustamento ou expressão dos mercados de força de trabalho, em escala regional ou nacional. “Essa é a sua natureza fundamental, que dá sentido às suas expressões sociais, culturais, demográficas, políticas, as quais, quando são vistas isoladamente, pouco elucidam o problema” (Ianni, 2004, p. 317).

Para melhor avançarmos na discussão, consideramos pertinente explicitar conceitualmente os termos raça e racismo e como eles se refletem na sociedade, mais especificamente no contexto brasileiro. O racismo está presente nas estruturas sociais, políticas e econômicas do Brasil (Ianni, 2004). Isso se reflete no acesso desigual às oportunidades e aos recursos, bem como nas barreiras enfrentadas em áreas como educação, mercado de trabalho e sistema de justiça.

Nesse sentido, discorrer sobre raça e racismo no Brasil pode ser interpretado como uma difícil tarefa, em virtude da complexidade que a temática implica, decorrente de um processo histórico e cultural de desumanidade em que vivemos, desde longa data, na história da constituição do povo brasileiro, história essa marcada por um longo processo de escravização de povos “considerados inferiores” culturalmente (Munanga, Gomes, 2016).

Na busca pela definição do conceito de raça, amparamo-nos em documentos legais (leis e demais legislações) e teóricos referentes à temática de raça e etnia relacionados à educação. Iniciamos pela seguinte definição da noção de raça:

[...] A noção de raça se configurou no pensamento ocidental a partir das obras de filósofos cientistas dos séculos XVIII e XIX, que, em geral, caracterizavam os povos apoiando-se nas diferenças aparentes e os hierarquizavam a seu modo, tratando, sobretudo, as raças brancas como superiores às raças amarelas e mais ainda às negras, dentre outras. As ciências naturais contemporâneas apontam para a inexistência de raças biológicas, preferindo falar em uma única espécie humana. No entanto, as ciências sociais, reconhecendo as desigualdades que se estabeleceram e se reproduzem com base no fenótipo das pessoas, especialmente em países que escravizaram africanos(as), concordam com a manutenção do termo raça como uma construção social que abrange essas diferenças

e os significados a elas atribuídos, que estão na base do racismo (Brasil, 2006, p. 222).

De acordo com Munanga (2003), a classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudocientífica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Diante do exposto, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina, chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes.

O autor afirma que o conceito de raça, tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico; trata-se de um conceito carregado de ideologia, pois, como todas as ideologias, esconde uma coisa não proclamada: “A relação de poder e de dominação. Sendo assim, a raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é, natural, é de fato uma categoria etnossemântica” (Munanga, 2004), uma vez que o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam.

Gomes (2017) menciona que o uso do termo “raça” para se referir ao segmento negro sempre produziu uma longa discussão no campo das Ciências Sociais, de modo geral, e na vida cotidiana do povo brasileiro, em específico, e ressalta que “Podemos compreender que as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico” (Gomes, 2017, p. 49). A autora expõe seu entendimento de raça como “Um conceito relacional, que se constitui histórica e culturalmente, a partir de relações concretas entre grupos sociais em cada sociedade” (Gomes, 2017, p. 49).

Ainda sobre a noção de raça, Ladson-Billings (2002) afirma que:

A noção de raça tem que ser, no entanto, complexificada. Classes sociais são reais no sentido de que podemos encaixar as pessoas na hierarquia econômica. Gênero é real no sentido de que podemos pelo menos falar um pouco a respeito de biologia, de sexualidade. Mas a raça é um alvo móvel (Ladson-Billings, 2002, p. 280).

Munanga e Gomes (2016) afirmam que o abismo racial brasileiro de fato existe, e as estatísticas que comparam as condições de vida, emprego e escolaridade entre negros

e brancos comprovam a existência da grande desigualdade racial em nosso país. “Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada à exclusão social e à desigualdade socioeconômica que atinge toda a população brasileira e, de certo modo particular, os negros” (Gomes, 2020, p. 172).

Glass (2012) afirma que não há nenhuma razão, *a priori*, para dividir a população mundial em raças, em quatro, cinco ou qualquer outro número. Para o autor, o “Olhar voltado para a teoria (do racismo) sobre a heterogênea e polimorfa população humana considera raças distintas onde há apenas uma: a raça humana” (Glass, 2012, p. 235).

Para Munanga (2003), a concepção do racismo baseada na vertente biológica começa a mudar a partir dos anos 70, graças aos progressos realizados nas ciências biológicas (genética humana, bioquímica, biologia molecular) que fizeram desacreditar na realidade científica da raça, metaforização, resultante da biologização de um conjunto de indivíduos pertencendo a uma mesma categoria social.

De acordo com Munanga (2000), assiste-se então ao deslocamento do eixo central do racismo e ao surgimento de formas derivadas, tais como racismo contra mulheres, contra jovens, contra homossexuais, contra pobres, contra burgueses, contra militares etc. Trata-se aqui de um racismo por analogia ou portador de um estigma corporal. Temos nesse caso o uso popular do conceito de racismo, qualificando assim qualquer atitude ou comportamento de rejeição e de injustiça social.

O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou (Brasil, 2001).

Gomes (2017) afirma que as tensões de diferentes ênfases, concepções e práticas sociais mostram que a questão do racismo é extremamente complexa, o que exige da sociedade um olhar cuidadoso e atento quando nos aproximamos da questão racial. Para a autora, o racismo é “Por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc.” (Gomes, 2017, p. 52). Trata-se de um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores, fato que também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira, desconsiderando e desrespeitando a dignidade humana de cada pessoa ou povos/grupos.



Gomes (2017) e Munanga (2020) pontuam que, na forma individual, o racismo se manifesta por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos, e destacam que pode atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos. “É o que vemos quando nos reportamos ao extinto regime do Apartheid na África do Sul ou aos conflitos raciais nos Estados Unidos, sobretudo nas décadas de 60, 70 e 80” (Gomes, 2017, p. 51). No caso do Brasil, esses autores evidenciam que esse tipo de racismo também existe, mas é geralmente camuflado pela mídia.

Gomes (2020) ressalta que “Vivemos no Brasil e em outros lugares do mundo, um racismo direcionado às pessoas negras que, por mais que seu suposto respaldo científico tenha sido desmascarado e rejeitado, permanece latente nos meios acadêmicos e na vida social, cultural e política” (Gomes, 2020, p. 18).

Glass (2012) busca entender raça e racismo e apresenta possibilidades de uma educação racial crítica, em outras palavras, possibilidades de efetivação de uma Educação Antirracista, como forma de combater a tríade: preconceito, discriminação e racismo. Para esse autor, “O racismo cria raças e mantém as pessoas dentro delas por meio de processos de ordenamento que distribuem privilégios sociais e benefícios econômicos e políticos” (Glass, 2012, p. 235). Um entendimento racialmente crítico revela a luta contra o racismo, ao passo que um comprometimento sustentado ao trabalho antirracismo desconstrói o significado e a importância da raça.

Flecha e Gómez (1995) fazem a distinção entre dois tipos de racismo: um mais antigo, um moderno e um tipo mais recente, o racismo pós-moderno (ou velho racismo e novo racismo). Os autores afirmam que o racismo moderno iniciou na modernidade no século XIX e vai até metade do século XX, no auge da sociedade industrial. Esse tipo de racismo afirmava que havia uma desigualdade entre as raças, pois se acreditava que os brancos eram superiores em relação aos negros. Segundo os autores, o racismo moderno é baseado na crença de que existem diferenças biológicas entre as raças, levando à inferiorização de certos grupos étnicos. Dessa forma, o pensamento da época defendia que as demais raças deveriam estar subordinadas aos brancos.

Por outro lado, o racismo pós-moderno argumenta que as diferenças raciais são construções sociais, mas que ainda assim levam à hierarquia racial e à discriminação. De acordo com Flecha e Gómez (1995), ele acontece com a transição da sociedade industrial para a sociedade da informação. Esse novo racismo recorre às diferenças culturais para

excluir determinados grupos considerados “minorias”. O racismo pós-moderno acredita que é impossível educar conjuntamente pessoas de diferentes culturas.

Nessa lógica, a formação continuada e permanente do professorado tem um papel fundamental nesse processo, pois o corpo docente influencia fortemente a formação identitária dos(as) estudantes. Ao tratarmos do recorte na Educação Infantil, fase inicial de desenvolvimento, é importante que o professorado tenha conhecimento para atuar da melhor forma a fim de promover o fortalecimento da identidade das crianças, de modo a promover na trajetória delas, a compreensão da importância da diversidade étnica e racial, o respeito e a valorização, de modo que as diferenças sejam fontes de maior e melhor conhecimento na escola e em outros contextos.

Acreditamos que conhecer essas concepções de racismo pode contribuir para as reflexões e ações de combate ao racismo na sociedade atual, pois mostram que o racismo não se limita apenas a visões biológicas, mas também é resultado de questões sociais, políticas e culturais. Isso permite uma compreensão mais profunda do fenômeno do racismo e das formas sutis pelas quais se manifesta na sociedade.

Defendemos como pertinência do professorado ter conhecimento sobre os tipos de racismo identificados pela Comunidade Científica e pelo Movimento Negro (Gomes, 2017), pois como agentes de educação, eles têm influência direta sobre a formação do alunado. Ao entenderem as diferentes manifestações do racismo, podem abordar o tema com mais segurança, de forma mais eficiente e inclusiva nas salas de aula, promovendo assim a valorização, a igualdade e o respeito entre os(as) estudantes e as diferentes culturas existentes.

Por conseguinte, o entendimento sobre os diferentes tipos de racismo pode ajudar o professorado a identificar e combater práticas e comportamentos discriminatórios na própria instituição escolar. E, nesse sentido, consideramos pertinente trazer a discussão acerca das similitudes e diferenças entre racismo e injúria racial, ambos considerados crimes raciais, como segue na próxima subseção.

## 2.1 RACISMO E INJÚRIA RACIAL: LEI, CONVERGÊNCIAS E DESAFIOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MAIS IGUALITÁRIA

De acordo com a legislação, é necessário dizer que ambos os crimes “racismo e injúria racial” são espécies do gênero dos crimes raciais, anunciados no inciso XLII, do artigo 5º, da Constituição Federal da República (Brasil, 1988). Portanto, ambos, no âmbito legal são condutas que constituem crimes inafiançáveis e imprescritíveis.

Os crimes de racismo estão previstos na Lei 7.716, de 05 de janeiro de 1989 (Brasil, 1989), que também protege as categorias jurídicas da etnia, religião e procedência nacional, orientação sexual e identidade e expressão de gênero, ampliando a proteção para vários tipos de intolerância. As penas previstas para esses tipos de crimes podem chegar até a cinco anos de reclusão.

O crime de injúria racial está inserido no capítulo dos crimes contra a honra, previsto no parágrafo 3º do artigo 140 do Código Penal (Brasil, 1940), alterado pela Lei n. Lei 14.532, de janeiro de 2023 (Brasil, 2023), que prevê forma qualificada para o crime de injúria. Para sua caracterização é necessário que haja ofensa à dignidade de alguém, com base em elementos referentes à sua raça, cor, etnia, religião, idade ou deficiência. Nessa hipótese, a pena a ser aplicada é de 1 (um) a 3 (três) anos de reclusão.

Conforme a referida lei, “O que diferencia os crimes é o direcionamento da conduta” (Brasil, 2023). Em tese, na injúria racial, a ofensa é encaminhada a um indivíduo específico, enquanto, no crime de racismo em sentido estrito, a ofensa é contra uma coletividade, por exemplo, contra a dignidade e honra de toda uma raça, sem haver especificação do ofendido.

Porém, é importante frisar que, na prática, é muito comum que ambos os crimes (injúria racial e racismo) ocorram simultaneamente, pois não é raro que, a pretexto de ofender uma pessoa por motivação racial, atinja-se a honra, difusa e coletiva, de uma população (grupos étnicos/povos). Destacamos o que o Código Penal, Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940, referente aos dois conceitos (crimes raciais) mencionados acima:

### Injúria

Art. 140. Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro:

Pena - detenção, de um a seis meses, ou multa.

[...]

§ 3º Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião, origem ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência: (Redação dada pela Lei nº 10.741, de 2003).

Pena - reclusão de um a três anos e multa. (Incluído pela Lei nº 9.459, de 1997).

Racismo

Art. 20. Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Pena: reclusão de um a três anos e multa (Brasil, 1940).

A Lei 14.532, de 11 de janeiro de 2023 agrega mudanças nas lutas de combate ao racismo, e a equiparação entre injúria racial e racismo é um passo importante na promoção de justiça social no Brasil. Segundo a alteração da referida lei, o que diferenciava a injúria racial do crime de racismo era o peso da pena, uma vez a penalidade para injúria era mais leve e, a do racismo, mais severa. Entretanto, com a nova lei, é importante ressaltar que cometer injúria contra uma pessoa ou população negra será enquadrado igualmente como crime racial (ampliação da pena e tipificação da injúria racial como crime de racismo).

Embora desde 1989 a Lei 7.716, Lei de Crime Racial (Brasil, 1989) tenha tipificado crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, a injúria continua tipificada apenas no Código Penal. Desta forma, a pena de um a três anos de reclusão continua sendo aplicada para a injúria relacionada à religião ou à condição de pessoa idosa ou com deficiência, aumentando-se para dois a cinco anos e multa (Art. 2º) nos casos relacionados à raça, cor, etnia ou procedência nacional.

Segundo a Agência Senado (2023), com a atualização da lei, todos os crimes previstos na Lei 7.716/1989 terão as penas aumentadas em um terço até a metade quando ocorrerem em contexto ou com intuito de descontração, diversão ou recreação. Em relação ao crime de injúria com ofensa da dignidade ou decoro, em razão de raça, cor, etnia ou procedência nacional, a pena é aumentada da metade, se o crime for cometido por duas ou mais pessoas. Quando o crime de injúria racial ou por origem da pessoa for cometido por funcionário público no exercício de suas funções ou a pretexto de exercê-las, a pena será aumentada em um terço.

Ao abordarmos a discussão em contexto escolar, importante nos reportarmos às pesquisas e publicações de Gomes e Munanga (2016), Gomes (2017; 2020) na afirmação de que para uma lei sair do papel é na dinâmica social que ela precisa ser colocada efetivamente, em prática. Para a efetividade das Leis 10.639/2003 e 11.645/08, não basta a obrigatoriedade, faz-se necessária uma mudança de postura e atitude, de um

posicionamento antirracista, não só de agentes educativos, considerando o contexto escolar, mas também pautada em coletividade social.

Ainda que tenhamos o embasamento e o respaldo legal, tanto no âmbito educacional quanto na esfera judicial (com ações punitivas), consideramos a pauta da questão racial como um dever de a toda sociedade. Caso não tenhamos uma mudança de postura e atitude, de cada pessoa compondo tal coletividade social, as leis não darão conta de promover uma sociedade e educação antirracistas, pois, para que aconteçam efetivamente, é necessário o comprometimento de cada indivíduo, pensando em um resultado na coletividade.

Uma Educação Antirracista não se faz só em contexto escolar, ela precisa ocorrer em todos os espaços sociais. No entanto, ao considerarmos a escola como instituição central da sociedade (Aubert *et al.*, 2018; Mello, Braga, Gabassa, 2020), cabe a ela grande parte da transformação social, mas não somente a ela, tarefa essa para toda a sociedade, uma vez que os dados indicam tamanha necessidade de cumprimento das leis e transformação social para ajudar a combater e prevenir os crimes raciais.

## 2.2 DADOS DO RACISMO NO BRASIL E A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

*A educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade.*

Freire, 1979

Os dados de pesquisas, tanto nacionais quanto internacionais, têm revelado desproporções entre crianças negras e brancas no enquadramento educativo, dentre outras disparidades. Entretanto, nessa pesquisa focamos no contexto brasileiro.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua do segundo trimestre de 2019, do IBGE (IBGE, 2019)<sup>5</sup>, colabora no apontamento das desigualdades entre pessoas negras (pretas e pardas) e brancas. Tomando como base que 54,6% da população brasileira é negra, no que se refere à proporção de crianças de 0 a 5 anos que frequentam a escola ou creche, há uma diferença percentual de 2,8% para menos no caso das pretas ou pardas; com relação à taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade,

---

<sup>5</sup> Não houve levantamento do IBGE nos anos de 2020 e 2021 em decorrência da pandemia de COVID-19.

temos 9,1% para negros e pardos e 3,9% para brancos; a taxa de conclusão do ensino médio para brancos é de 76,8% e para negros e pardos, 61,8%.

Os dados estatísticos referentes a esse fenômeno que é o racismo encorajam-nos e embasam nossa afirmação de que o Brasil ainda é um país racista, lamentavelmente. Além da indignação, a inquietação só faz aumentar a vontade de vermos a mudança dessa realidade cruel e injusta que consideramos inaceitável.

Ainda com base nos dados do IBGE (2019), quanto à taxa de frequência líquida dos 6 aos 24 anos, por nível escolar, a partir do Ensino Fundamental até o Ensino Superior, verifica-se a desproporção entre pessoas negras e brancas aumentando, na medida em que o nível de ensino avança, ou seja, a desproporção de frequência no ensino superior de pessoas negras é de 7% para menos em relação às pessoas brancas. Arelada a essa questão temos a taxa de ingresso no ensino superior, em instituições públicas, de negros de 18 a 45 anos ou mais, que é de 35,4% e de brancos 53,2%.

Destacamos a desigualdade no acesso à educação. Em 2022, dos jovens de 14 a 29 anos fora da escola, 70% eram negros e 28% brancos, índice que teve uma pequena variação na comparação com 2019, quando 71% dos jovens fora da escola eram negros, e apenas 27% desses, brancos.

Os dados estatísticos, dentre outros estudos, corroboram a constatação de que a luta da população negra e indígena e de outros grupos considerados minorias marginalizadas tem demonstrado avanços nos últimos anos. Entretanto, os dados evidenciam a necessidade de continuidade, de mobilização de cada vez mais pessoas por melhores condições de educação, habitação, saúde e trabalho. No entanto, essa é uma luta que ainda se faz constante e que não diz respeito somente à população negra, indígena ou aos grupos de pessoas excluídas cultural e socialmente. Por isso a busca por uma Educação Antirracista, na qual nenhuma pessoa sofra preconceito ou discriminação por sua cor da pele, origem étnica, racial ou “classe” social econômica.

A esse respeito, aprofundamos as reflexões, com as seguintes indagações:

Apesar das transformações sociais ocorridas nos últimos tempos, o mundo não sedá de forma igual para todas as pessoas. No caso do Brasil, poderíamos nos perguntar o porquê de debruçarmos estudos para a igualdade de diferenças, uma vez que declaramos ser um país pluricultural, de democracia racial. A resposta está na pergunta: se, *de verdade, somos uma democracia racial, por que negros e indígenas ainda vivem de forma tão desigual?* Apesar das transformações sociais ocorridas nos últimos tempos (Constantino, 2014, p. 52, grifos nossos).

Com base nos dados expostos e nas indagações referidas, afirmamos a necessidade de uma Educação Antirracista, desde a Educação Infantil, como uma forma de possibilitar a todas as crianças, o direito de serem respeitadas e valorizadas em suas diferenças, o direito de conhecer e acolher as várias histórias de civilizações e grupos sociais.

Para que isso ocorra, com base em Flecha, Gómez (1995), Gomes (2003), Cavalleiro (2003), Coelho (2009), dentre outros(as) pesquisadores(as), afirmamos que o debate em torno das relações étnicas e raciais no espaço escolar precisa ser ampliado, cabendo ressaltar que:

Não está resolvido, pelo contrário, um número considerável de trabalhos faz a denúncia da falta do conteúdo sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, assim como a história e como a cultura indígena; além disso, explicitam como o racismo, o preconceito e a discriminação racial estão presentes em todos os níveis de ensino, inclusive no superior (Constantino, 2014, p. 46).

Concordamos com a autora citada acima, e ressaltamos o que estabelece a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 3º, que são objetivos fundamentais da República a redução das desigualdades sociais e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de raça e quaisquer outras formas de discriminação. Nesta lógica, afirma-se que:

Evidentemente, ao fixar tais objetivos, partiu o constituinte de diagnóstico a evidenciar a realidade de extrema desigualdade social e de racismo, demandando providências políticas, sociais, econômicas, jurídicas, educacionais – dentre outras – que pudessem transformar tal estado de coisas, resultado de construção histórica colonial, escravocrata e que se renova nas formas de produção contemporâneas (BRASIL, 2021, p. 80).

Entretanto, séculos depois, lamentável e injustamente, persiste a situação de racismo e reprodução de desigualdades raciais em nossa sociedade, sendo certo que os sistemas de ensino e de escolas possuem papel importante na reprodução e nas perpetuações de desigualdades ou na construção de uma educação efetivamente antirracista, esta última a perspectiva e concepção de escola e educação que defendemos e anunciamos nesta tese como possibilidade de transformação, a partir da formação dialógica do professorado e da atuação pedagógica com uma postura antirracista constante perante o mundo.

Gomes (2002), aponta elementos relevantes referentes à preparação dos(as) docentes visando melhor atuação no percurso escolar de todas as crianças, enfatizando nessa trajetória a ressignificação, a valorização, o respeito cultural de características e o rompimento de estereótipos. Na compreensão de que, segundo a autora, o trato das questões raciais no âmbito pedagógico, principalmente no que diz respeito às crianças negras, ajuda a refletir, a valorizar e fortalecer a formação da identidade étnica e racial, agregando contribuições para constituição cultural e social das pessoas.

Concordamos com Gomes (2017) ao afirmar que “O racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação” (Gomes, 2017, p. 46). A autora enfatiza que o racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. Uma vez que a sociedade brasileira sempre negou, insistentemente, a existência do racismo e do preconceito racial, no entanto, as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e nas universidades as pessoas negras ainda são discriminadas e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnicos e raciais do país (Gomes, 2017).

Carneiro (2011) afirma que uma das características do racismo é a maneira pela qual ele aprisiona o outro em imagens fixas e estereotipadas, enquanto reserva para os racialmente hegemônicos o privilégio de serem representados em sua diversidade ao longo da história, mesmo com as muitas lutas do movimento negro (Gomes, 2017).

Neste sentido, consideramos relevante retomarmos os marcos legais, internacional e nacional, para o enfrentamento das diferentes formas de preconceito e discriminação, com destaque para o racismo, bem como alguns aspectos históricos da exclusão escolar dos negros e indígenas no Brasil, e dados atuais de realidade que revelam as consequências do referido processo histórico de exclusão.

Em 1965 foi aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, tendo entrado em vigor somente em 4 de janeiro de 1969. Este importante documento legal pode ser considerado um dos principais tratados internacionais em matéria de Direitos Humanos. Destaca-se que, para a sua construção, quatro fatores históricos foram responsáveis por impulsionar os movimentos que levaram à sua elaboração, a saber: a entrada de 17 países africanos no ano de 1960 na ONU; a Primeira Conferência de Cúpula dos Países Não-Alinhados, em Belgrado, em 1961; o ressurgimento de atividades



nazifascistas na Europa; e, por fim, diversos Movimentos de Direitos Civis pelo mundo, à época.

Consoante a Conferência DURBAN (2001) a definição de Discriminação Racial consiste em:

Toda distinção, exclusão, restrição ou preferência, baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de Direitos Humanos e liberdades fundamentais no domínio político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de vida pública (DURBAN, 2001, p. 36).

Destarte, compreende-se que a discriminação racial tem por objetivo anular ou restringir o exercício, em igualdade de condições, dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais, por decorrência de pertencimento a grupo racial, cor ou etnia.

Na conferência de DURBAN (2001) foi proclamado, pela Assembleia Geral, o período de 2001 a 2010 como a “Década por uma Cultura de Paz e Não-Violência para as Crianças do Mundo”, assim como foi adotada, pela Assembleia Geral, a Declaração e o Plano de Ação sobre uma Cultura de Paz. A Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, juntamente com a Década Internacional dos Povos Indígenas do Mundo, apresentam uma oportunidade única de se considerar as inestimáveis contribuições dos povos indígenas para o desenvolvimento político, econômico, social, cultural e espiritual das nossas sociedades em todo o mundo, assim como, dos desafios enfrentados por eles, incluindo o racismo e a discriminação racial, dentre outros elementos relevantes apontados ao longo do documento elaborado na conferência.

Nessa perspectiva, apoiamo-nos nas afirmações de que “Pensar uma educação antirracista implica um educar-se constante, um estar com o outro em igualdade de diferenças, uma busca por coerência entre o que profere e o que faz” (Constantino, 2014, p. 234).

Paulo Freire (1987) chama-nos a atenção para pensarmos em educação como formação humana, como processo de produção dos seres humanos, e em toda sua diversidade, como sujeitos. Inclusive, com a possibilidade de o não ser também ser, de o oprimido buscar sua liberdade:

Quem, melhor do que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (Freire, 1987, p. 1).

Para Freire (1987), não somos seres de “adaptação”, mas somos seres de “transformação”, uma vez que o processo educativo não pode se limitar a transmitir, a depositar os conhecimentos, deve ser um processo de “libertação”, libertação essa para pensarmos, para sermos livres de qualquer forma de preconceito, discriminação, uma vez que não existe cultura inferior ou superior, o que existe são culturas diferentes.

Freire (1996) salienta que devemos conhecer nossa história não só para constatar os fatos, mas, por meio deles, sermos agentes da história e, dessa forma, refazer e recontar as muitas histórias (Freire, 1996). No caso dos negros e indígenas, histórias de luta e resistência, de conhecimentos e riquezas, de sabedoria e beleza, que durante séculos foram distorcidas e ocultadas.

Nesse sentido, procurando responder às questões e inquietações citadas no início desta subseção apoiamo-nos em Ianni (2004), na afirmação de que:

O preconceito racial é um processo social constituído por determinados componentes ideológico das relações sociais entre grupos que são levados a definir-se como pertencentes a raças distintas. Trata-se de um tipo de ordenação da convivência entre pessoas ou grupos que se concebem ideologicamente como diversos. Mas essa é apenas a expressão empírica do fenômeno, conforme ele cai no horizonte da observação examinada mais detidamente. Contudo, essa formulação revela fundar-se em outros elementos, permitindo ampliar a sua compreensão [...] o preconceito racial é engendrado e se manifesta em situações em que as pessoas ou grupos se defrontam na competição por privilégios sociais (especialmente *status* em instituições econômicas ou políticas) [...] as ideologias raciais atuam como técnicas sociais de manipulação do comportamento das pessoas ou grupos, dividindo-se ou aglutinando-os, da mesma forma que as ideologias religiosas ou políticas, por exemplo, e nas quais muitas vezes se insere (Ianni, 2004, p. 334-336).

De acordo com Ianni, em todos os setores da sociedade, no passado e no presente, “há sempre um debate sobre a problemática racial” (Ianni, 2004, p. 342). Portanto o “pluralismo racial brasileiro manifesta-se tanto como caleidoscópio como espaço de alienação” (Ianni, 2004, p. 342). Elementos estes que ressaltam a necessidade de debatermos a ilusória e falsa tese da democracia racial (Ianni, 2004) criada em relação à

formação e história do povo brasileiro. A problemática racial continua aberta. Há que se reiterar que as desigualdades sociais compreendem e mesclam as diversidades raciais e de classes sociais, sem esquecermos das diversidades de cunho regional, religiosas, culturais e outras, presentes na sociedade; e que todas elas devem ser respeitadas.

### 2.3 O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSORADO NA CONCEPÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONSTITUIÇÃO DE “IDENTIDADES”

Quando indagamos “Qual é o papel da escola na concepção da Educação Antirracista”, nossa abordagem para, e na, elaboração da resposta é de que a escola tem papel fundamental para ajudar a romper com o fenômeno que é o racismo, ao promover, de forma efetiva, uma Educação Antirracista. Reportamo-nos ao que ressalta Freire (2019a) segundo o qual, “A brutalidade do racismo é algo com que dificilmente um mínimo de sensibilidade humana pode conviver sem se arrepiar ou dizer que horror” (Freire, 2019a, p. 165).

A indignação e a não aceitação da brutalidade do racismo e seu impacto na vida das pessoas precisam ser fonte de mudança de postura, do agir no mundo (Habermas, 1999), para então conseguirmos a transformação social (Freire, 2019a) e a superação de desigualdades e das injustiças educacionais e sociais.

No caso desta tese, focamos na formação do professorado e na perspectiva dialógica, por acreditarmos dar respostas mais efetivas para transformar os contextos, para que episódios de racismo deixem de acontecer e sejam prevenidos nas escolas e em toda sociedade. É no ambiente escolar que as(os) estudantes têm maior oportunidade de construir conhecimentos e valores que irão moldar como veem o mundo e interagem com ele. A escola pode ser um espaço de transformação social na luta contra o preconceito, a discriminação e o racismo, ao adotar práticas pedagógicas que promovam a igualdade racial e a valorização da diversidade étnica, formando assim pessoas com uma postura antirracista.

Partimos do entendimento que a escola precisa (deve) desenvolver uma abordagem curricular que inclua conteúdos relacionados à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, valorizando assim a contribuição desses grupos para a formação da sociedade. Essa valorização deve ser feita de maneira crítica, desmistificando estereótipos e combatendo preconceitos arraigados (Gomes, 2017). Além

disso, trata-se de cumprir uma legislação fundamentada em fortes argumentos gerados a partir das lutas do Movimento Negro ao longo da história do Brasil (Gomes, 2017).

As escolas podem ser importantes espaços para se promover debates sobre o racismo e suas manifestações, proporcionando ambientes de reflexão e aprendizado, como possibilidade de rompermos o silêncio, como enfatiza Cavalleiro (2003). Necessidade também constatada na voz do professorado participante desta pesquisa, conforme discutimos na quinta seção, por meio da incorporação de relatos e reflexões.

Dessa forma, enfatizamos que, o professorado precisa aprender, refletir e ensinar sobre a importância e valorização da história e cultura africana, afro-brasileira, bem como indígena, sobre a diversidade cultural. No exercício da docência, o professorado tem a oportunidade (e obrigatoriedade) de ensinar as(os) estudantes a se movimentarem melhor no mundo, fornecendo assim elementos necessários para tanto, o que implica a valorização da sua história e da cultura como instrumento fundamental para aprendizagens e relações interculturais mais respeitadas e com criação de sentido.

Ressaltamos que a escola e o professorado têm um papel importante na formação dos sujeitos e, ao pensarmos a constituição positiva da identidade negra e indígena, ela se apresenta como possibilidade efetiva de transformação de tal situação social. Como já citamos, com base nas palavras de Paulo Freire, a escola não é neutra e está permeada de ideologias. Nessa lógica, ela pode (e deve) se mover contrariamente às posturas racista e excludente, uma vez que dela fazem parte pessoas que são capazes de atuar na sua realidade para modificá-la. (Constantino, 2014).

Nessa lógica, um elemento relevante é dialogarmos e buscarmos consenso sobre como a escola pode contribuir para a superação do racismo que persiste no Brasil, conforme dados destacados no próximo item. Para tanto, reiteramos a necessidade de compreendermos melhor o que é uma Educação Antirracista e os modos como ela pode, efetivamente, ocorrer em todos os segmentos da Educação Básica. Nesse estudo, a ênfase está na Educação Infantil; no entanto, é um trabalho que deve ser desenvolvido em todos os níveis da educação. Em consonância com as palavras de Cavalleiro (2003), é necessário rompermos o silêncio nas diversas instâncias sobre tais questões.

A formação continuada do professorado tem um papel fundamental nesse processo, pois o corpo docente influencia fortemente a formação identitária dos(as) estudantes. Ao tratarmos do recorte na Educação Infantil, fase inicial de desenvolvimento, é importante que o professorado tenha conhecimento para atuar da melhor forma para promover o fortalecimento da identidade das crianças, de modo a promover na trajetória

delas, a compreensão da importância da diversidade étnica e racial, além do respeito e valorização das diferenças que devem ser vistas como fontes de conhecimento, tanto na escola quanto em outros contextos.

Espera-se que no contexto escolar as questões étnicas e raciais sejam abordadas com sensibilidade e respeito, para garantir um ambiente seguro e acolhedor para toda a comunidade escolar, independentemente de raça ou etnia. Porém, para que isso ocorra, como evidenciado na revisão da literatura, o Includ-Ed (2011) e as demais pesquisas e artigos (Gomes, 2017; Blay, 2017; Ladson-Billings 2002), indicam a formação do professorado como ação fundamental para que possam se manter atualizados em relação às melhores práticas de Educação Antirracista. Desta forma, a escola e a formação de professores(as) desempenham um papel essencial na luta contra o preconceito, a discriminação e o racismo.

Ao promover uma educação mais justa e mais igualitária, a escola contribui para a formação de cidadãos comprometidos com a igualdade racial, ajudando na construção de uma sociedade mais democrática e equitativa. Entretanto, para que a escola possa colaborar de forma mais efetiva com a Educação Antirracista, consideramos que alguns conceitos precisam ser desenvolvidos e compreendidos pelo professorado e demais educadores(as) que atuam com as crianças. Isso é essencial para o fortalecimento e o desenvolvimento da identidade étnica e racial, conceitos esses que sobre os quais discorreremos, ainda que brevemente.

A partir do entendimento do conceito de identidade, ao considerarmos a formação do professorado atuante na Educação Infantil, podemos afirmar que a constituição da identidade ocorre cotidianamente e depende de todas as interações (Giddens, 2013) com maior intensidade durante a infância (Vygotski, 1991; Cavalleiro, 2003), ainda que continue a se desenvolver ao longo da vida. Diante disso, a escola, o professorado e demais pessoas envolvidos nos processos educativos desempenham um papel muito importante na formação identitária.

Os documentos orientadores do trabalho desenvolvido com a Educação Infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contribuem com elementos relevantes, reforçando a necessidade da qualidade das interações das crianças no cotidiano da escola, especialmente quanto à construção da identidade dos(as) estudantes. Ressaltamos que tal conceito tem amplas definições e tem sido objeto de diversos estudos e debates.

Sen (2015), ao abordar a identidade, define-a em duas esferas. A identidade social compreende as características que os outros atribuem a um indivíduo e que podem ser vistas como marcadores que indicam de modo geral quem é a pessoa. Alguns exemplos de identidade social: estudante, mãe, médico, católico, sem abrigo, asiático, africano, indígena etc. Dito em outras palavras, as identidades e as condições de desenvolvimento delas dependem do contexto histórico e social vivenciado (Sen, 2015). Entretanto não estão estagnadas e são passíveis de transformações, como forma de coesão e coerência social. Para tanto, são necessárias muitas mudanças também éticas, políticas e sociais. Em virtude da possibilidade de tais mudanças é que apontamos a necessidade da temática aqui defendida ser estudada, dialogada e compreendida pelo professorado na formação inicial e continuada.

De acordo com Sen (2015):

Um sentimento de identidade pode ser uma fonte não só de orgulho e alegria, mas também de força e segurança. Não surpreende que a ideia de identidade seja tão amplamente admirada, desde a recomendação popular de amar o próximo até as altas teorias do capital social e da autodefinição comunitária. E, no entanto, a identidade pode matar – e matar com desembaraço. Um forte – e exclusivo – sentimento de pertencer a um grupo pode, em muitos casos, conter a percepção da distância e da divergência em relação a outros grupos. [...] a violência é fomentada pela imposição de identidades singulares e beligerantes a pessoas crédulas, defendida por competentes artífices do terror (Sen, 2015, p. 21).

Sen (2015) destaca que o sentimento de identidade pode contribuir com a força das relações entre as pessoas, assim como com a solidariedade. Entretanto, alerta que “Esse mesmo sentimento pode excluir resolutamente muitas pessoas, mesmo enquanto generosamente inclui outras [...]. A adversidade da exclusão pode acabar de mãos dadas com as dádivas da inclusão (Sen, 2015 p. 22). Afirma também que “A identificação com outros, em várias maneiras diferentes, pode ser extremamente importante para a vida em sociedade (Sen, 2015, p. 38). Contudo, salienta a dificuldade em persuadir analistas sociais a ajustar a identidade de forma satisfatória.

Gomes (2017) destaca que a identidade não é algo inato. “Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais” (Gomes, 2017, p. 41). De acordo com essa autora, a identidade indica traços culturais que se expressam por meio de práticas

linguísticas, festivas, ritualísticas, comportamentais, alimentares e de tradições populares, que são referências civilizatórias que marcam a condição humana.

Portanto, consideramos que o conhecimento do conceito de identidade, tanto pessoal quanto social, é fundamental para o professorado atuar de forma mais efetiva os(as) estudantes, não somente da Educação Infantil, mas em todos os níveis de ensino. Esse entendimento permite que os(as) educadores(as) compreendam melhor o alunado e assim o ajudem a desenvolver uma autoimagem positiva, ao estimular a autoconfiança e o autoconhecimento.

Além disso, os(as) educadores(as) podem incentivar a reflexão sobre a identidade social, discutindo temas como diversidade, inclusão e igualdade desde tenra idade, a fim de promover um ambiente escolar acolhedor e respeitoso para e entre todas as pessoas. Por fim, ressaltamos que essa compreensão é importante para que, ao longo da vida, as pessoas possam lidar melhor com as pressões sociais, as expectativas e os estereótipos impostos pela sociedade, ajudando-as a desenvolver uma identidade pessoal e social autêntica e saudável.

Ao pensarmos sobre a constituição identitária, não podemos desconsiderar que a diversidade cultural está presente em todas as sociedades e a questão racial brasileira localiza-se no amplo e complexo campo da diversidade cultural. Ao abordarmos a construção social, histórica, política e cultural no decurso do processo histórico e no contexto das diversas culturas, as diferenças e semelhanças foram ganhando sentidos e significados diversificados. Segundo Gomes (2017), “Ao falarmos sobre a questão racial no Brasil, em específico, tocamos em um campo mais amplo, é o que chamamos de *diversidade cultural*” (Gomes, p. 51, grifos do original).

Para Coelho (2009),

“A presença de uma grande diversidade de culturas, etnias, línguas faz emergir na escola novas relações, formas de conceber o ensino e a aprendizagem, demandando que a diversidade seja incorporada numa relação de diálogo, para que as diferenças entre as pessoas possam se expressar como processo de valorização de todas e todos” (Coelho, 2009, p. 2).

Bedani (2008), pontua que a diversidade por si só não gera desigualdade, mas a desigualdade é decorrente da forma como lidamos com a diferença. Nessa perspectiva, a educação deve visar a formação para a convivência com a diversidade e a sua compreensão, para o respeito e a valorização da diversidade. Ao reconhecermos a

diversidade como algo positivo, como possibilidade de enriquecimento cultural no contexto escolar, cabe destacarmos que:

O reconhecimento da diversidade por si só não produz mais igualdade [...]. Para que a educação na sociedade da informação abarque todas as pessoas e para que não haja exclusão, a educação precisa ser orientada, fundamentalmente, por objetivos igualitários [...]. Na esfera educacional, nenhuma relação intercultural baseada em crenças racistas vai melhorar as aprendizagens do alunado ou a sua convivência. Muito pelo contrário, vai ter o efeito oposto, aumentando os conflitos e o fracasso escolar, sobretudo de alunos e alunas considerados culturalmente inferiores (Aubert *et al.*, 2018, p. 188-189).

Ainda sobre a diversidade, Ladson-Billings (2002) assevera a necessidade de estabelecermos definições mais claras para o que queremos dizer com diversidade, uma vez que:

Carregamos múltiplos significados da palavra “diversidade”. Falamos sobre diversidade em termos de raça, classe, gênero, língua, religião, nacionalidade, habilidade e sexualidade. Essas categorias são importantes e evidentes na vida cotidiana – nas comunidades, nos locais de trabalho, no comércio. No entanto, porque a escola é um lugar que pode e deve servir para minimizar diferenças sociais, as categorias de diversidade deveriam ser regulamentadas pelas categorias de desempenho acadêmico. Um olhar mais profundo sobre as medidas de desempenho pode dizer ao professor quais grupos estão atuando em níveis mais baixos que outros. Estarão os meninos com desempenho mais baixo que o das meninas? Estarão os afro-americanos com desempenho menor que o dos alunos brancos? Estarão os alunos de segunda língua com desempenho mais baixo que o dos falantes nativos? Esses dados empíricos que estão disponíveis para o professor em toda sala de aula deveriam se tornar os dados a partir dos quais modelamos nossas noções de diversidade. Isso não significa sugerir que outras formas de diversidade não são importantes. Ao contrário, é para alinhar a diversidade com a missão central da escola. (Ladson-Billings, 2010, p. 21).

Nesse sentido, o contexto educativo requer um processo de transformação das práticas, que, de fato, acolham e valorizem a diversidade presente na sociedade. Cavalleiro (2003), Gomes (2008), Coelho (2009), Constantino (2010, 2014), ao discorrerem sobre a complexidade que é pensar a constituição positiva da identidade étnica e racial das crianças, indicam a escola como um espaço de encontro da diversidade, assim como de reconhecimento das diferenças, o que nem sempre é positivo, principalmente no caso de negros e indígenas que, na maioria das vezes são considerados fora do padrão ideal (branco/europeu) (Constantino, 2014) de ser gente imposto pela sociedade.



Ao abordarmos a promoção da diversidade cultural nas escolas “[...] Não é apenas uma questão de ética e de direitos humanos, nem é a favor só de quem sofre maior discriminação. É também uma questão de qualidade educativa, de excelência acadêmica” (CREA, 2017, p. 8). Seguindo essa lógica, no contexto escolar, o reconhecimento da diferença favorece a melhor compreensão e valorização da diversidade cultural, considerando assim o direito à igualdade como elemento fundamental para proporcionar a todos o acesso às competências que possam ajudar a romper as atuais barreiras sociais. Tudo isso em consonância com as afirmações de que “[...] A diferença é necessária para promover a manutenção e o desenvolvimento da própria identidade e cultura” (CREA, 2017, p. 4).

Em convergência com a necessidade de conhecer o conceito de identidade, passamos a discutir melhor as possibilidades em torno de uma Aprendizagem Dialógica que tem por eixo a igualdade de diferenças.

### 3 APRENDIZAGEM DIALÓGICA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A base teórica desta tese ancora-se na concepção da Aprendizagem Dialógica, que tem como centro as ideias de Freire (2005), Habermas (1987), Flecha (1997), Vigotski (2009), Aubert *et al.* (2018), dentre outros pesquisadores e pesquisadoras que trazem em seus estudos a incorporação do diálogo não só na teoria, mas também como fundamento de práticas educativas exitosas para todas as pessoas, independentemente de fator econômico ou social, pertencimento étnico e racial, considerada assim uma concepção e prática inclusiva.

A Aprendizagem Dialógica é compreendida como uma aprendizagem que acontece nos diálogos que são igualitários, em interações em que se reconhece a inteligência cultural de todas as pessoas, orientada para a transformação do grau inicial de conhecimento e do contexto sociocultural. Ela se realiza em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecendo a criação de sentido pessoal e social e acontece guiada pelo sentimento de solidariedade, em que a igualdade e a diferença são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores (Aubert *et al.*, 2018).

A Aprendizagem Dialógica, “Situada na concepção comunicativa da educação, dá um passo à frente em relação às concepções de ensino e aprendizagem anteriores, como a concepção tradicional e a construtivista” (Aubert *et al.*, 2018, p. 24). Ela é compatível com a ideia de que a aprendizagem depende de todas as interações das quais participam os(as) estudantes, seja dentro ou fora da sala de aula.

Nesse sentido, é preciso superar a sala de aula tradicional e abri-la a outros agentes educativos, coordenando-a com tudo que acontece fora da escola (Includ-Ed, 2011). Esses elementos compõem a chave para enfrentarmos questões como o fracasso escolar e os problemas de convivência, uma vez que:

Os conceitos e as teorias que formam as bases da aprendizagem dialógica são coerentes com a atual sociedade da informação, com o multiculturalismo e com o giro dialógico das sociedades.<sup>6</sup> Desde a pedagogia (Freire), a psicologia (o interacionismo simbólico de Mead ou a psicologia sócio-histórica de Vygotsky) a filosofia (Habermas), a economia (Sen), a sociologia (Beck) e até a política (Chomsky), há uma convergência no sentido de salientar uma maior presença do diálogo em

---

<sup>6</sup> Giro Dialógico: termo utilizado para descrever a crescente centralidade do diálogo em todos os âmbitos: desde a política internacional à sala de nossa casa, passando por trabalho, escola, família, relações íntimas e instituições como bancos, hospitais ou administração local. (CREA, 2005).

diferentes âmbitos da vida social e nas relações interpessoais. *Essa é a principal característica da aprendizagem dialógica, a interação e a comunicação como fatores-chave do aprendizado.* (Aubert *et al.*, 2018, p. 25, grifos nossos).

As investigações e teorias de referências da aprendizagem dialógica são reconhecidas internacionalmente, resultando de análises que buscam a superação do fracasso escolar e a melhora na convivência. Além de se basear nas principais teorias e pesquisas de comunidade científica internacional, considera a diversidade de saberes e adota um enfoque interdisciplinar, ajudando a superar concepções fundamentalistas, permitindo assim compreendermos cada vez mais cada momento sócio-histórico e avançarmos nas melhorias das práticas, para além do contexto escolar. Em síntese, “A aprendizagem dialógica dá uma resposta de qualidade máxima às necessidades educacionais da atualidade” (Aubert *et al.*, 2018, p. 16).

Concordamos com Silva (2021, p. 208) para quem a “Aprendizagem Dialógica coloca aos(às) professores(as) o compromisso com a elaboração de práticas pedagógicas cada vez mais igualitárias e solidárias”. Nesta direção, não se pode pensar a transformação da escola e da sociedade sem a reflexão e o aprofundamento teórico, ou sem o que Freire (2008) chama de práxis, exigências do novo contexto social. A Aprendizagem Dialógica aponta caminhos para uma prática pedagógica capaz de superar desigualdades étnica, racial, social, econômica e de gênero, de modo a favorecer a construção de uma sociedade mais democrática.

De acordo com Aubert *et al.* (2018) a criação da Aprendizagem Dialógica é entendida como forma de transladar para o plano da educação “Um fenômeno que as próprias pessoas estão protagonizando em outras esferas sociais e na própria aprendizagem” (Aubert *et al.*, 2018, p. 32). Estas autoras e autores apontam a tendência dialógica, uma vez que, cada vez mais as pessoas e os grupos pensam em como chegar a consensos e encontrar soluções por meio de interações orientadas para o entendimento. Diante disso, a linguagem adquire um papel central, em todos os âmbitos sociais.

Destaca-se que a Aprendizagem Dialógica não se opõe à aprendizagem instrumental de conteúdos escolares relevantes para autonomia pessoal e social, refletindo na melhoria da convivência, não só em âmbito escolar, mas em todos os contextos sociais. Ela se mostra capaz de atender aos objetivos da educação na sociedade da informação, de “avançar até a igualdade de resultados” (Aubert *et al.*, 2018, p. 58).

Flecha (1997), ao tomar como referência a criação de sentido na Teoria da Aprendizagem Dialógica, sinaliza que esta criação emerge na medida em que se promova e se consolide a interação comunicativa entre ciência e sociedade. Em outras palavras, entre os(as) pesquisadores(as) e os(as) participantes investigados(as), com a voz de todas as pessoas envolvidas como protagonistas, e em torno de um diálogo igualitário.

Diante do exposto, refletimos sobre as afirmações de que são as pessoas que criam (e recriam) as formas de comunicação, as mensagens e os significados em nossa existência, de modo a gerar conhecimentos transformadores que nos permitam avançar nos atuais problemas sociais e na busca de soluções mais assertivas.

### 3.1 PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA

A Aprendizagem Dialógica aponta para a criação de novos sentidos, novos significados e novos valores, capazes de auxiliar na busca de relações mais democráticas (Gómez, 2004). Seu constructo é composto por sete princípios que, quando articulados e incorporados simultaneamente nas interações interpessoais, podem gerar relacionamentos mais respeitosos, mais saudáveis que potencializam a aprendizagem e a dinâmica social, a partir da perspectiva comunicativa e dialógica (Flecha, 1997; Habermas, 1999; Freire, 1996), resultando em possibilidade de igualdade de oportunidades, gerando mais e melhor movimentação social para todas as pessoas (Includ-Ed, 2011). A seguir os sete princípios:

**Diálogo Igualitário:** princípio elaborado considerando-se o contexto do giro dialógico ocorrido a partir das últimas décadas do século XX, e que nos cobra mudança de postura diante do mundo. É composto, principalmente, dos conceitos de diálogo e da palavra verdadeira de Freire (1996), bem como da ação comunicativa de Habermas (1999). Com base em Flecha (1997), o diálogo é igualitário quando considera as diferentes contribuições das pessoas em função da validade de seus argumentos, e não a partir de posições de poder.

**Inteligência Cultural:** conceito constituído pelo CREA, por meio de aprofundamento e ampliação de suas bases teóricas, de desenvolvimento e consolidação de metodologia de pesquisa, e de divulgação e diálogo em torno de evidências e resultados de suas pesquisas. Esse princípio baseia-se na premissa de que todas as pessoas têm as mesmas capacidades para participar de um diálogo igualitário, a partir da compreensão que cada ser humano é detentor de outras inteligências, além da inteligência acadêmica,

tais como a inteligência prática e a inteligência comunicativa, por exemplo (Flecha, 1997). Essas inteligências relacionam-se com os saberes cotidianos e o diálogo como instrumento de resolução de problemas. Habermas (1999) afirma que todas as pessoas são capazes de ação e comunicação. O referido princípio enuncia a competência argumentativa de todas as pessoas diante de um contexto social compartilhado, valorizando as contribuições de diferentes grupos para a compreensão dos problemas sociais (Aubert *et al.*, 2018).

**Transformação:** a Aprendizagem Dialógica transforma as relações entre as pessoas e o entorno (para além do espaço escolar) por meio do diálogo igualitário, do consenso possível, do trabalho coletivo em prol de um objeto comum. A escola, nesta perspectiva, também passa a ser transformadora. Assim, a aprendizagem compreendida como ação transformadora é aquela que transforma as dificuldades em possibilidades (Aubert *et al.*, 2018).

**Dimensão Instrumental:** diz respeito às aprendizagens consideradas fundamentais para as relações humanas, tais como o diálogo e a reflexão, essenciais para a inclusão das pessoas na sociedade atual, ou seja, o conhecimento escolarizado, considerado essencial para alcançar cidadania e realizar transformações. Com base neste princípio, os saberes validados socialmente são a base para a edificação de uma sociedade mais democrática e tornam os sujeitos capazes de examinar criticamente o contexto social para transformá-lo (Aubert *et al.*, 2018).

**Criação de Sentido:** é preciso que, no diálogo, as contribuições das pessoas tenham o mesmo valor e suas diferenças culturais sejam tratadas de modo igualitário. Dessa forma é possível prover confiança ao(à) aluno(a), de forma que ele(a) sinta sua identidade valorizada pela escola, fundamentalmente nas relações de aprendizagem. É preciso que as relações estabelecidas façam sentido. Flecha (1997) escreve que é do diálogo igualitário entre todas as pessoas que pode ressurgir o sentido para orientar as mudanças no sentido de uma vida melhor.

**Solidariedade:** é um princípio que precisa ser constantemente estimulado e desenvolvido nas interações que permeiam as relações de aprendizagem escolar e social. Aprender com os(as) outros(as) envolve relações pautadas no sentimento de solidariedade, de perceber o(as) outro(as), de ajudá-los(as) na aprendizagem, e assim perceber que aprendemos melhor quando todos(as) agimos de forma solidária. A solidariedade é o elo que mantém os sujeitos conectados num pertencimento ao mesmo mundo, como forma de superação das desigualdades sociais (Aubert *et al.*, 2018).

**Igualdade de Diferenças:** diz respeito à igualdade real, na qual todas as pessoas têm o mesmo direito de ser e de viver de forma diferente e, ao mesmo tempo, serem tratadas com respeito e dignidade. Esse princípio articula a busca de igualdade na garantia de direitos e proteção social a todos os grupos e pessoas, com direito de ser diferente. A igualdade não se sobrepõe à diferença, ou seja, trata-se de proteção social sem homogeneização cultural e sem formação dos percursos e escolhas pessoais. As diferenças são essenciais para uma educação que garanta para todas as pessoas as mesmas oportunidades de se realizarem enquanto pessoas. (Aubert *et al.*, 2018).

Nessa direção, importante compreendermos o conceito de igualdade de diferenças, que “[...] direciona-se a uma igualdade real, na qual todas as pessoas têm o mesmo direito de ser e viver de forma diferente e, ao mesmo tempo, serem tratadas com o mesmo respeito e dignidade” (Aubert et al, 2018, p. 192).

A igualdade de diferenças, nos ensina que “[...] o valor do respeito a ‘ser diferente, mas, ao mesmo tempo, ter os mesmos direitos e ser tratado da mesma maneira’ é interiorizado e se converte em um princípio da própria ação quando se sente que esse valor é positivo e reafirmado pelo entorno [...]” (Aubert *et al.*, 2018, p. 193). Com base nas autoras e autores, reiteramos a necessidade de coerência entre o que se diz e o que se faz na escola, para assim se conferir sentido ao alunado de culturas não hegemônicas. “Não é possível realizarmos práticas igualitárias de ensino e aprendizagem baseadas em teorias que afirmem que a capacidade dos meninos e meninas é afetada pela etnia ou cultura” (Aubert *et al.*, 2018, p. 193).

Desse modo, em concordância com Aubert *et al.* (2018), afirmamos que a melhor forma de acabar com os preconceitos raciais nas escolas e nas salas de aulas (dentre outros contextos) é por meio das interações com as diferentes pessoas, de forma a proporcionar espaços de diálogos que favoreçam as aprendizagens de todas as pessoas, considerando as contribuições da diversidade cultural presente no mundo.

Esses são elementos que nos direcionam ao conceito de *interculturalidade* como “momento em que diferentes culturas podem se relacionar mutuamente” (Coelho, Guedes, Dyonísio, 2022, p. 4). Neste sentido, entendemos que a escola concentra uma demanda cuja pluralidade étnica, racial e cultural, quando atendidas, interagem e dialogam entre si, reafirmando que a função dos(as) profissionais da educação é propiciar um ambiente escolar agradável, pautado pelo respeito e pela valorização das diferenças culturais.

A interculturalidade pode ser definida como a coexistência e interação de diferentes culturas em uma sociedade, resultante da valorização da diversidade cultural e da busca por estabelecimento de relações de respeito e compreensão mútua entre os indivíduos de diferentes origens culturais. A interculturalidade promove a troca de ideias, conhecimentos e experiências entre as culturas, ajuda ampliar a visão de mundo das pessoas, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (Coelho, 2009; Moreira, 2010; Constantino, 2014).

O Relatório UNESCO (2022), ressalta que a “Educação deve promover a cidadania intercultural” (UNESCO, 2022, p. 63). Além de aprender sobre o valor da diversidade, a educação deve promover as habilidades, os valores e as condições necessárias para o diálogo horizontal e democrático com diversos grupos, sistemas e práticas de conhecimento. A base para a cidadania intercultural é a afirmação das próprias identidades culturais. O ponto de partida para respeitar os outros é saber quem você é. A *educação intercultural* não deve ser usada como ferramenta para a formação de grupos marginalizados pela sociedade dominante, como as minorias culturais, os povos indígenas ou outros grupos, e sim *para promover relações de poder mais equilibradas e democráticas em nossas sociedades* (UNESCO, 2022, p. 63, grifos nossos).

Oliveira (2012) ressalta que a interculturalidade pode ser interpretada como categoria na qual há, além da compreensão das diferenças entre as diferentes culturas, um tensionamento cultural, mas sobretudo, a valorização das relações interculturais que pressupõe dialogicidade e eticidade. Novamente retomam-se as relações de respeito que se dimensionam para viabilizar a dinâmica do processo de produção cultural da humanidade. Nessa definição, a interculturalidade aponta para a relevância entre as culturas – não apenas compreender as diferentes culturas, mas estabelecer a educação intercultural (Coelho, 2009), e, portanto, uma educação para além das Relações Étnicas e Raciais, uma Educação Antirracista.

Em relação aos conceitos de *Educação das Relações Étnicas e Raciais* e *Educação Antirracista*, com base na revisão da literatura realizada, podemos afirmar que são abordagens distintas, mas que pretendem a promoção da igualdade étnica e racial e o combate ao racismo. Ambas buscam a valorização e o respeito à diversidade étnica e racial, promovendo o conhecimento das diferentes culturas e contribuições dos diferentes grupos étnicos que compõem a sociedade. Elas visam desconstruir estereótipos e preconceitos, e assim, promover uma sociedade mais justa e igualitária, livre de preconceitos e discriminações raciais.

Consideramos importante reconhecer que ambas as abordagens têm seus papéis na promoção da igualdade étnica e racial e no combate ao racismo. A Educação das Relações Étnicas e Raciais busca promover o conhecimento, o respeito e o convívio pacífico entre as diferentes etnias e raças (Glass, 2012). Entretanto, a Educação Antirracista vai além disso, enfrentando as estruturas de poder e privilégios que perpetuam as desigualdades raciais (Gomes, 2017).

A Educação Antirracista ajuda a promover o desenvolvimento da consciência étnica e racial dos indivíduos, para que eles possam reconhecer e enfrentar o racismo de forma educativa e transformadora, e assim enfrentar as estruturas de poder e privilégios pelas quais se perpetuam as desigualdades raciais e étnicas, tanto no âmbito educacional quanto social (Cavalleiro, 2003; Gomes, 2017).

Em consonância com Cavalleiro (2003) argumentamos que a discussão das relações étnicas e raciais é uma questão antiga e complexa, sobretudo no contexto brasileiro. Contudo, uma discussão necessária para a promoção de uma educação igualitária e compromissada com o desenvolvimento dos(as) estudantes, de modo a tornar a escola um espaço de convivência igualitária para todas as pessoas. Concordamos com Cavalleiro (2003) sobre a necessidade de romper o silêncio em relação às questões raciais, e assim colaborarmos na transformação do contexto escolar e social, que resulte em relações mais igualitárias.

A Educação Antirracista, abordagem defendida nesta tese, trata das questões étnicas e raciais com perspectiva mais enfática, combativa e preventiva em relação aos crimes raciais, injustiças e desigualdades educacionais e sociais decorrentes desses. Trata-se de uma educação que, além de combater ativamente o racismo, visa desnaturalizar e questionar as práticas discriminatórias e segregadoras ainda presentes na sociedade, que, mesmo com todo aparato de leis e lutas do movimento negro, ainda assolam a sociedade, impedindo grande parte da população de viver em igualdade de diferenças, com oportunidades igualitárias para todas as pessoas de terem vida digna, como previsto pela Constituição brasileira e pelos direitos humanos.

Diante do até aqui exposto, à luz dos conceitos discutidos, defendemos que conhecer e refletir sobre a questão racial brasileira não é algo particular que deve interessar somente às pessoas que pertencem aos grupos étnicos e raciais. **A questão racial é uma questão social, política e cultural que envolve todas as pessoas.** Dito em outras palavras, é uma questão da sociedade brasileira e também mundial, quando ampliamos a nossa reflexão sobre as relações entre negros e brancos, outros grupos



étnicos e raciais, nos diferentes contextos nacionais e internacionais. “Enfim, ela é uma questão da humanidade” (Gomes, 2017, p. 51).

Ao considerarmos a escola como instituição central da sociedade (Aubert *et al.* 2018), vemos uma necessidade de inserir a temática e os conceitos discutidos na formação continuada do professorado, na defesa de que a Formação Pedagógica Dialógica do Professorado, desde a Educação Infantil, pode contribuir para uma Educação Antirracista, para ajudar cumprir a obrigatoriedade legal, como forma de transformar os contextos desiguais, de combater e prevenir o racismo ainda presente na sociedade. Para tanto, ampliamos a discussão acerca destes aspectos, relacionando-os mais diretamente com a formação continuada, como ocorre em contexto nacional e em que medida esse tema aparece, ou não, nos programas de formação continuada em âmbito nacional.

## 4 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSORADO

A formação continuada do professorado é um elemento essencial para o aprimoramento profissional e a garantia de uma educação de qualidade. Tanto no contexto nacional como internacional, é reconhecido que professores(as) bem-preparados(as) têm um impacto positivo no aprendizado dos(as) estudantes.

Em resumo, a formação continuada do professorado é fundamental para o aprimoramento da educação, tanto no contexto nacional brasileiro quanto no internacional. As pesquisas localizadas em ambos os contextos indicam ser necessário investir em programas de formação continuada e permanente adequados às necessidades dos(as) professores(as) e alinhados com as melhores práticas educacionais, com base em evidências científicas (Includ-Ed, 2011; Aubert *et al.*, 2018).

Considerando o contexto nacional, pesquisas relevantes como as de Gatti e Barreto (2009); André (2010); Gatti, Barreto e André (2011) dentre outras, que analisam a formação de educadores(as) no Brasil, a partir dos anos 1990, chamam atenção para propostas, condições e problemas da formação de educadores (as), “demonstrando a necessidade de que se desenvolvam estudos e práticas que caminhem na direção de superar as dificuldades ainda presentes e que ampliem os avanços até aqui conquistados” (SAUL, 2016, p. 23).

### 4.1 POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSORADO E FORMAÇÃO COM BASE EM EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS

Partimos da premissa de que a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação é fundamental para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, nessa pesquisa, focamos na formação continuada. Para tanto, a política nacional de formação continuada necessita favorecer o acesso a processos formativos coerentes com as necessidades do corpo docente para o alcance dos objetivos educacionais estabelecidos, como exemplo, as Metas da Educação, no Plano Nacional de Educação (PNE).

Essa formação busca garantir que os(as) profissionais da educação tenham acesso a oportunidades de atualização e aperfeiçoamento ao longo de toda a sua carreira, de

forma a estarem cada vez mais preparados(as) para lidarem com os desafios e demandas da educação contemporânea (Gatti, 2010).

Além disso, a formação continuada deve ser baseada em evidências científicas, ou seja, deve ser guiada por práticas e abordagens que sejam fundamentadas em pesquisas e estudos que comprovadamente possam contribuir para agregar qualidade à educação. Isso significa que as políticas e os programas de formação devem ser desenvolvidos com base em conhecimentos sólidos e validados pela comunidade científica internacional (Includ-Ed, 2011), de modo a garantir que os(as) profissionais da educação tenham acesso aos conteúdos e às metodologias que realmente tragam resultados positivos para a aprendizagem dos(as) estudantes e êxito ao longo das suas vidas.

Reiteramos as afirmações de Flecha e Oramas (2021) quando enfatizam a importância e o impacto das pesquisas e evidências científicas no processo de formação continuada do professorado como contribuição para a superação das desigualdades. Uma vez que, estudos científicos evidenciam que “a aprendizagem das crianças depende de todas as suas interações, das que elas têm em sala de aula, em seus domicílios e em muitos outros espaços (Aubert *et al.*, 2018, p. 15)”.

Dessa forma, a formação, seja ela inicial e/ou continuada, com base em evidências científicas, tem como objetivo principal contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica e dos demais níveis. Ela busca desenvolver nos(as) profissionais da educação habilidades e competências fundamentais para atuarem eficazmente em sala de aula, considerando as especificidades dos(as) estudantes atendidos, com embasamento para práticas que favoreçam uma educação de qualidade para todos(as) os(as) estudantes (Aubert *et al.*, 2018).

É nesta linha de pensamento, acrescentando as afirmações de que “Formação científica das professoras iluminada por sua clareza política, sua capacidade, seu gosto de saber mais, sua curiosidade sempre desperta são dos melhores instrumentos políticos na defesa de seus interesses e de seus direitos” (Freire, 1987, p. 12), que acreditamos na transformação social por meio da educação, do nosso comprometimento ético e político, na coerência de nossas ações, diminuindo a distância entre o que dizemos e o que de fato realizamos.

#### 4.2 A LEGISLAÇÃO VIGENTE NO ÂMBITO NACIONAL

Os debates sobre a formação de professores como objeto de estudo vieram se ampliando no Brasil desde o final da década de 1970, com maior dinamismo nas décadas de 1980 e 1990, em especial a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996 (Brasil, 1996). Assim, ao “Tomarmos a análise dessa temática como tarefa já é, por que não dizer, um primeiro legado do século XX!” (Martins, Newton, 2010, p. 3).

No âmbito da legislação vigente, a formação de professores(as) tem sido uma preocupação constante do campo da educação. O Ministério da Educação e Cultura (MEC), as universidades, os centros de formação de professores(as), as escolas, enfim, todos têm demonstrado interesse e preocupação com o rumo da formação docente no contexto brasileiro, principalmente quando correlacionam aos resultados das avaliações nacionais. Ao considerarmos as amplas discussões realizadas acerca dos marcos legais, no sentido democrático e histórico em que as legislações sobre educação no Brasil foram promulgadas, nosso delineamento incorre em breve histórico em ordem cronológica e com foco nas legislações e programas referidos, mais especificadamente, à formação continuada do professorado.

No contexto brasileiro, a formação continuada do professorado é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). A LDB (Brasil, 1996) estabelece que a formação continuada deve ser oferecida aos docentes em exercício, visando o aprimoramento profissional e a atualização dos conhecimentos. A BNCC prevê que a formação continuada dos(as) professores(as) deve ser parte integrante do projeto pedagógico das escolas.

No entanto, apesar dos avanços na legislação, a formação continuada do professorado ainda enfrenta desafios no Brasil. Muitas vezes, os recursos e o tempo disponíveis são limitados, dificultando a participação dos(as) professores(as) em programas de formação. Além disso, a formação, muitas vezes, não está alinhada às necessidades reais do professorado e das escolas ou não ocorre embasada em evidências científicas (Silva, 2023), resultando em pouco impacto na prática docente, como discorremos na apresentação dos dados, principalmente quando relacionamos às questões étnicas e raciais.

A partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), temos o amparo legal e definição da educação como um direito básico social e que deve

ser garantido pelo Estado, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Em 2001, por meio da Lei 10.172/2001 (Brasil, 2001) foi sancionado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), com estabelecimento de metas para a educação nacional, com vigência de dez anos (2001 – 2010), nele estabelecido que:

A formação permanente e continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente e continuada (em serviço) dos(as) profissionais da educação. (BRASIL, 2001, n. p.).

Em 2003, o MEC criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, de incumbência das Secretarias de Educação a Distância e de Educação Básica do MEC, em parceria com os IFES, os Estados e os Municípios. A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores visava institucionalizar a assistência das demandas por formação continuada. O enfoque dessa Rede era a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Gatti; Barreto; André, 2011).

No ano de 2004, o MEC fez a fusão de duas secretarias para criar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), que possuía como eixo norteador a diversidade e, posteriormente, passou a englobar a inclusão social. Dentro dessa Secretaria foram desenvolvidos os seguintes programas: Programa Identidade Étnica e Cultural dos Povos Indígenas (2004), que financiava projetos de educação indígena, bem como material pedagógico e formação de professores(as); Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (2005), apoiando projetos de IES públicas vinculadas às comunidades indígenas voltados para a formação superior e a permanência de docentes indígenas na graduação; Programa de Ações Afirmativas para a População Negra (2005), cujo foco era a ampliação e o acesso das pessoas negras ao ensino superior; Programa Educação para a Diversidade e Cidadania (2005), que visava à qualificação de profissionais da Educação para a temática de orientação sexual e de identidade de gênero; e o Projeto Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual (2005-2006), que se destinava à formação de professores(as) para os temas de gênero, orientação sexual e diversidade étnico-racial.

Em 2005, o Programa Pró-Letramento foi implementado e possuía como público-alvo os(as) professores(as) dos anos iniciais. Esse Programa era executado pelo MEC em

parceria com as universidades e com a adesão dos estados e dos municípios. O Pró-Letramento tinha a finalidade de salvaguardar a melhoria da qualidade da aprendizagem dos conteúdos de escrita, de leitura e de matemática. O Programa incentivava os(as) professores(as) a empregarem o uso de abordagens mais adequadas à faixa etária dos anos iniciais, (Gatti, Barreto, André, 2011). A implantação do Pró-Letramento teve início oficial em 2006, em cinco estados da região Nordeste: Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão, Piauí e Bahia. Até 2007, duração da primeira fase do Programa, cerca de 40.000 professores(as) haviam concluído o curso. Nos anos posteriores, outros estados foram incluídos no Programa, como Amazonas, Amapá, Mato Grosso, Paraíba, Rio de Janeiro e Roraima.

Em 2009, ocorreu o lançamento do Plano de Formação do Professor (Parfor). Com essa ação, as funções da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foram redefinidas e ganharam maior alcance. A Rede passou a ser nomeada Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica. Assim, a Rede passou a abranger um número maior de projetos de formação por intermédio da operacionalização via Instituições de Ensino Superior (IES). Dentre seus objetivos, destacavam-se agenciar um “Conjunto de ações estratégicas de formação continuada, articuladas entre si com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de professores e alunos da educação básica” (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 56). Os programas estratégicos que integraram essa rede foram, entre outros, Pró-Letramento, Gestar II e Especialização em Educação Infantil.

Em 2010, foi lançado o curso presencial de especialização em Educação Infantil, com carga horária de 360 horas, destinado ao atendimento aos(às) docentes, coordenadores(as) e diretores(as) que atuavam na Educação Infantil em creches e pré-escolas. O curso objetivava favorecer a ampliação dos conhecimentos quanto às concepções das crianças de 0 a 3 e de 4 a 5 anos. Foram ofertadas 3.400 vagas, distribuídas entre os 17 estados que firmaram parcerias com o MEC.

Em conjunto, nas Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, em 2012 foi implementado o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que possuía como objetivos: garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estivessem alfabetizados, em língua portuguesa e em matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), entre outros. O PNAIC possuía como eixos: materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; avaliação e gestão, controle e mobilização social. O principal

eixo do Programa era a formação continuada do professor alfabetizador, com a projeção de formar até 2015 cerca de 360 mil docentes.

Um novo PNE foi aprovado pela Lei nº 13.005, em 2014, com vigência até 2024. O PNE de 2014 prevê a formação permanente e continuada para professores(as) em todos os níveis e modalidades de ensino, e estabelece uma única meta dentro dessa perspectiva:

Meta 16: formar, ao nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos(as) professores(as) da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação permanente e continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (Brasil, 2014).

Além da formação ao nível de pós-graduação, destacamos a Meta 16 (Brasil, 2014), os demais itens com as seguintes estratégias:

16. 1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação permanente e continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os(as) professores(as) e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos(as) professores(as) e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos(as) professores(as) e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6) fortalecer a formação dos(as) professores(as) e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (Brasil, 2014).

Em 2016, por meio do Decreto nº 8.752/2016, institui-se a Política Nacional de Formação dos(as) profissionais da Educação Básica (Brasil, 2016), conforme previsto nas

estratégias do PNE de 2014. Por profissionais da educação básica o Decreto estabelece: professores(as), pedagogos(as) e funcionários(as) da educação. O decreto tem entre seus princípios a colaboração entre os sistemas e redes de ensino; entre os níveis, as etapas e as modalidades; e entre a formação inicial e continuada, articulada pelo Ministério da Educação. Entretanto, quando se vislumbra uma formação continuada com base em evidências científicas, o documento não é tão específico em relação ao que estabelece como princípios, ao expor na Seção II, Dos objetivos que:

VII – assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação(a) profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno (Brasil, 2016).

Ao analisarmos os objetivos do Decreto nº 8.752/2016 quanto aos objetivos para formação continuada, ressalta-se que a questão racial, em âmbito nacional, aparece uma única vez, na Seção II, Dos objetivos, a destacar:

VI – promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo (Brasil, 2016).

Embora a questão racial conste no documento, ela é perpassada de forma superficial, distante da necessidade que os dados das pesquisas vêm indicando diante do cenário atual e histórico no contexto brasileiro, por se tratar de uma Política Nacional de Formação dos(as) Profissionais da Educação Básica.

No ano de 2017, temos a consolidação, homologação e publicação da Base Nacional Curricular Comum, a BNCC, em meio a um governo marcado por brusca mudança no itinerário das políticas públicas, incluindo as educacionais.

Também em 2017, tem-se o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação, englobando a Educação Infantil. As ações de formação tanto do PNAIC, quanto do Programa Novo Mais Educação apresentam por como objetivos garantir que todos os(as) estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental, além reduzir a distorção idade-série na Educação Básica, melhorar o Índice de



Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos(as) professores(as). Com foco nos(nas) estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos(as) professores(as), coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos a responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para cada idade.

De acordo com registros no site do MEC, para a BNC – Formação de Professores, dentre os estudos, foram avaliadas ainda doze experiências internacionais exitosas, como as da Austrália, do Chile, de Portugal e dos Estados Unidos. Casos brasileiros também inspiraram o documento, como os de Manaus (AM), Jacareí (SP) e Espírito Santo (ES).

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em 2019, o MEC promulga a Resolução CNE/CP nº 1/2019 (Brasil, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial ao nível superior e para a formação permanente e continuada, propondo a seguinte redação em substituição à legislação antiga:

Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2019).

Em 2020, o MEC promulga a Resolução CNE/CP Nº 1/2020, que dispõe sobre as DCN para a formação continuada de professores da educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-FC), com os critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC (2017).

No Capítulo II da Política da Formação Continuada de Professores, Art. 4º, a Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como:

Componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p. 2).

Diante do até aqui exposto, além da unanimidade da preocupação, afirmação com base em pesquisas com esse fim, há também a concordância de que é preciso uma

formação mais adequada, tanto no âmbito da formação inicial, quanto continuada. Entretanto, ressalta-se que, apenas investir numa melhor formação não é o suficiente, faz-se necessária uma formação que atenda ao atual contexto da sociedade da informação (Aubert *et al.*, 2018).

No ano de 2023, temos a criação, e em 2024 a implementação, do programa LEEI, Leitura e Escrita na Educação Infantil (MEC, 2024). O programa constitui-se em uma proposta de política pública federal de desenvolvimento profissional no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que tem por objetivo ofertar formação continuada a profissionais da Educação Infantil com foco na oralidade, leitura e escrita, de maneira a apoiar teórica e metodologicamente docentes para que desenvolvam práticas educativas direcionadas a crianças de 4 a 5 anos. Trata-se de proposta que visa:

Parte de um trabalho integrado entre a Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica (DPDI) e a Diretoria de Formação e Valorização dos(as) profissionais da Educação (Difor) da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC. Por meio do LEEI, 34 universidades, em parcerias com as redes municipais e estaduais de ensino, poderão ajudar a qualificar o trabalho pedagógico de 295 mil professores e professoras da educação infantil brasileira. Dadas as especificidades do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas, o Ministério da Educação busca trabalhar junto a universidades com base na área da educação infantil. Por isso, a iniciativa conta com pesquisadores que são referências nesse campo, em especial na formação de professores que atuam com crianças pequenas (MEC, 2024).

Em síntese, de acordo com o MEC (2024), a proposta formativa do LEEI considera as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, isto é, as especificidades da docência nessa etapa da educação básica, na perspectiva de garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens e reconheçam o mundo no qual estão inseridas.

Ao relacionarmos a formação do professorado, sobretudo a que visa à diversidade presente em nossa sociedade, considerando a necessidade de uma educação intercultural, na perspectiva de Educação Antirracista, a elaboração dos programas de formação continuada deveria (deve) ser consideradas outras questões:

[...] Como os/as professores/as se formam no cotidiano escolar? Atualmente, quais são as principais necessidades formadoras dos(as) docentes? Que outros espaços formadores interferem na sua competência profissional e pedagógica? Que temas os/as professores/as gostariam de discutir e de debater no seu percurso de formação e no dia a dia da sala de aula? E que temáticas sociais e culturais são omitidas,

não são discutidas ou simplesmente não são consideradas importantes para a sua formação(a) profissional e para o processo educacional dos seus alunos? Será que a questão racial está incluída nessas temáticas omitidas ou silenciadas? (Gomes, 2003, p. 169).

Ao longo da tecitura da tese aqui defendida, os dados levantados e analisados indicam que essa ainda é uma pauta ocultada, silenciada, ou em nossas percepções, pouco discutida diante a necessidade social constatada cotidianamente no cenário social e por meio de dados advindos de pesquisas em diferentes contextos. A esse respeito, discorreremos, de forma mais ampla, na seção de discussão dos dados.

#### 4.3 O QUE DIZEM AS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS

Com intuito de compreendermos o que se tem priorizado no campo da educação em âmbito internacional, em especial da formação continuada do professorado, optamos por analisar documentos publicados por organizações internacionais que protagonizam e fomentam ações no mundo educacional, como no caso da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) e o Includ-Ed<sup>7</sup> ( Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, 2006-2011) que produzem relatórios a partir de pesquisas, conferências e fóruns mundiais sobre educação.

Conforme as organizações internacionais pesquisadas, o desenvolvimento profissional do professorado está no topo da agenda da política educacional, uma vez que, muitos governos estão convencidos de que a preparação e o desenvolvimento é um alicerce fundamental no apoio às práticas exitosas do professado (Campos *et al.*, 2021).

A universalização da educação foi amplamente discutida no final da década de 80. Desde então foram produzidos relatórios que culminaram em compromissos entre os países signatários da ONU. Com as discussões sobre a universalização, os desdobramentos incidiram na discussão daa qualidade da educação (ONU, 2015; 2022).

---

<sup>7</sup> INCLUD-ED: projeto de pesquisa coordenado pelo Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona, para identificar atuações de êxito que contribuem para superar o fracasso e a evasão escolar, bem como superar o risco associado de exclusão em outras áreas como emprego, saúde, habitação e participação política. Disponível em: <https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/12/740922c2359d3ca752de853bbb798930.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

No âmbito internacional, indica-se que, ter profissionais da educação devidamente qualificados(as) é uma das metas do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável com Educação de Qualidade (ONU, 2015; 2022), afirmações estas sob o tema, conforme o documento “Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”.

Dentre esses documentos, a Agenda 2030 (ONU, 2015) estabelece metas para o alcance de uma educação de qualidade sinalizando a necessidade de aumentar a quantidade de professores(as) qualificados, assim como faz referência à valorização da profissão e salários adequados.

Os referidos documentos ressaltam que o professorado precisa adequar as estratégias de ensino aos contextos locais, salientando a necessidade da participação da comunidade nas tomadas de decisões da escola, de modo a fortalecer a parceria entre escola e comunidade local (UNESCO, 2022).

Quanto ao que permite a excelência profissional na educação, a OCDE vem focalizando pesquisas, e desde 2008 compartilha os resultados de suas pesquisas por meio do relatório Teaching and Learning International Survey (TALIS), que se encontra na terceira edição (OCDE, 2021). A veiculação do relatório objetiva contribuir com dados que favoreçam a elaboração de políticas de formação docente que tenham qualidade e eficácia, permitindo assim a comparação de dados entre países com situações sociais e educacionais similares (OCDE, 2014, 2021).

Cabe ressaltar que a qualidade educacional tem sido relacionada diretamente com a qualidade da formação do professorado, que necessariamente passa pelo “Reconhecimento, preparação, apoio, recursos, autonomia e oportunidades de desenvolvimento contínuo suficientes” (UNESCO, 2022, p. 20). Esses pontos são necessários para que os(as) professores possam garantir “oportunidades de aprendizagem eficaz, culturalmente relevante e equitativa para seus estudantes” (p. 20). O documento destaca que:

O saber docente profissional é construído no diálogo entre teoria e prática e desenvolvido por meio da reflexão individual e coletiva sobre um repertório crescente de experiências. Não há duas situações pedagógicas idênticas, o que faz parte do que torna o trabalho relacional dos(as) professores(as) insubstituível mesmo pelas máquinas mais sofisticadas. A pedagogia é o que permite a cada estudante fazer parte de uma relação humana com o conhecimento, acessar um mundo com inteligibilidade, criatividade e sensibilidade. Não pode haver a reimaginação de currículos e da pedagogia sem a presença de professores. (UNESCO, 2022, p. 81).

Quanto aos programas de formação continuada do professorado, a UNESCO (2022) ressalta que:

Programas eficazes de desenvolvimento(a) profissional se concentram de forma clara no que os estudantes devem aprender e no que os(as) professores(as) podem fazer para apoiar essa aprendizagem e avaliar seu progresso. Os programas mais eficazes se estendem por períodos relativamente longos, são, pelo menos em parte, fundamentados na escola e incorporados na experiência, e oferecem oportunidades constantes para aplicar o que é aprendido e desenvolver conhecimento pedagógico e conceitual (UNESCO, 2022, p. 84-85).

O documento defende as parcerias, como a participação das universidades na formação continuada do professorado com vistas à transformação educacional. Ao considerar que na junção de programas e departamentos acompanhando o desenvolvimento(a) profissional do professorado, a relação dialética entre redes e universidades contribui tanto com a melhoria na prática dos(das) professores(as) quanto na renovação das ideias e pesquisas nas universidades. (UNESCO, 2022).

Entretanto, ao analisarmos os relatórios da UNESCO, mesmo quando regulamentada pela legislação brasileira, a formação continuada não possui uma legislação efetiva na garantia do trabalho com evidências científicas e no diálogo com o professorado. A efetivação das políticas em programas voltados para a formação continuada vai na contramão do estabelecimento de parcerias entre universidade, professorado, gestão escolar e comunidade (UNESCO, 2022).

Em relação ao relatório Includ-Ed (2005-2011), após ampla pesquisa em diferentes contextos, o documento orienta que a formação do professorado, seja ela inicial ou continuada, dever ser baseada em evidências científicas, como forma de melhorar não só os resultados acadêmicos, mas também as interações e a convivência, dentro e fora da escola<sup>8</sup>.

Ao analisarmos os relatórios mencionados, em relação ao que diz as organizações internacionais e o que se dá no contexto brasileiro, o que percebemos é que, programas prontos e autoinstrucionais oferecidos pelo MEC (2023) representam majoritariamente como as políticas de formação continuada se contrapõem ao diálogo e às evidências científicas.

---

<sup>8</sup> Ampliaremos a discussão sobre os desdobramentos deste tipo de formação continuada na quarta seção.

Muito embora o Banco Mundial financie programas e pesquisas para a formação continuada do professorado e para melhoria da qualidade educacional, assim como as informações constatadas nos relatórios UNESCO, OCDE e o Includ-Ed (este último será abordado ainda na terceira seção) que, ao produzirem esses documentos, indicam caminhos com base nos melhores resultados educacionais obtidos em diferentes países pelo mundo, consideramos urgente que as políticas educacionais no contexto brasileiro sejam repensadas e articuladas de acordo com as evidências científicas. Só então as lacunas constatadas, em relação à formação do professorado, terão mais condições de serem superadas.

Ao relacionarmos a formação continuada do professorado, com a temática Educação Antirracista, destacamos que “Além das barreiras econômicas, linguísticas e geográficas, fatores como racismo, discriminação e falta de relevância cultural contribuem para as altas taxas de abandono escolar” (UNESCO, 2022, p. 38). Nessa lógica, destacamos o que apresenta o relatório:

A educação é o principal caminho para enfrentar essas desigualdades enraizadas. Com base no que sabemos, precisamos transformar a educação [...] o financiamento educacional mundial deve ser ampliado para garantir que o direito universal à educação seja protegido [...] O respeito pelos direitos humanos e a preocupação com a educação como um bem comum devem se tornar as linhas centrais que costumam o nosso mundo compartilhado e o nosso futuro interconectado. Como o presente Relatório defende, esses dois princípios universais devem se tornar fundamentais na educação em todos os lugares. O direito à educação de qualidade em todos os lugares, que construa as capacidades dos indivíduos para trabalharem juntos em benefício compartilhado, proporciona a base para futuros prósperos e diversificados da educação. Com um compromisso consistente em relação aos direitos humanos e ao bem comum [...] de diferentes formas de saber e estar no mundo que as culturas e as sociedades humanas trazem para a educação formal e informal, assim como para o conhecimento que somos capazes de compartilhar e reunir juntos (UNESCO, 2022, p. 9).

Neste sentido, buscamos com a tese a sustentação teórica-metodológica para formação continuada, pautada em evidências científicas, que promova reflexividade e autonomia docente e possa contribuir com uma Educação Antirracista. Consideramos que “A educação é a base para a renovação e a transformação de nossas sociedades” (UNESCO 2022, p. 24), e que “Deve ser organizada com base nos princípios de cooperação, colaboração e solidariedade. Ela deve promover as capacidades intelectuais, sociais e morais dos(as) estudantes, para que trabalhem juntos e transformem o mundo

com empatia e compaixão. Também há o que “*desaprender*”, como vieses, preconceitos e polarizações hostis” (UNESCO, p. 16-24).

A formação pedagógica dialógica do professorado, uma das atuações educativas de êxito (AEE), constatada e evidenciada pela ampla pesquisa INLCLUD-ED, como evidência científica dessa possibilidade, pode contribuir fortemente com a transformação do cenário brasileiro (e do mundo). Com o intuito de aprofundar o tema, continuamos a discussão na próxima seção.

## **5 O PROJETO INCLUD-ED, AS ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO (AEE) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)**

O Projeto Includ-Ed<sup>9</sup> (Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education) foi realizado no período de 2006-2011 e é coordenado pelo CREA (Community of Reseach on Excellence for All )<sup>10</sup>. O referido projeto funciona na Universidade de Barcelona (Espanha) e tem como objetivo principal analisar estratégias educacionais que contribuem para a coesão social, bem como favorecem o sucesso acadêmico para todos(as) os(as) estudantes, independentemente de sua condição socioeconômico ou da sua origem étnica e racial. A coesão se dá com base em conhecimento, proporcionando elementos chave e linhas de ação para melhorar as políticas educacionais e sociais (Includ-Ed, 2011).

Para alcançar esse objetivo, foram estudadas ações educacionais nas áreas de ensino pré-primário, primário e secundário, treinamento vocacional e programas de educação especial em escolas convencionais, bem como suas conexões com outras áreas da sociedade, como emprego, habitação, saúde, participação social e política. O foco é identificar como essas ações afetam os processos de inclusão e exclusão de cinco grupos vulneráveis, quais sejam: migrantes, minorias culturais, mulheres, jovens e pessoas com deficiência (Includ-Ed, 2011).

Durante cinco anos, pesquisadores de 15 universidades e instituições de pesquisa europeias, representantes de grupos vulneráveis, professores(as), educadores(as) e outros(as) profissionais, familiares e formuladores de políticas, trabalharam em conjunto para identificar Atuações Educativas de Êxito (AEEs), *Successful Educational Actions*, em inglês, que contribuem para superar o fracasso escolar e a evasão escolar. Ressalte-se que essas ações não são boas práticas que obtiveram bons resultados em contextos específicos. As AEEs identificadas demonstraram que levaram a progressos positivos em todos os contextos nos quais foram implementadas (e continuam a ser).

---

<sup>9</sup> Para saber mais sobre o projeto INCLUD-ED (Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe) recomendamos a leitura do relatório completo. Disponível em: <https://cordis.europa.eu/project/id/28603>. Acesso em: 5 jun. 2024.

<sup>10</sup> O CREA (Community of Reseach on Excellence for All) é um grupo de pesquisa, localizado no Parque Científico de Barcelona, fundado por Ramon Flecha, em 1991. Mais informações sobre o CREA disponíveis em: <https://crea.ub.edu/index/>. Acesso em: 5 jun. 2024.



Ressaltamos a relevância do Includ-Ed pelo fato de ser o único projeto de pesquisa na área das ciências sociais que foi selecionado<sup>11</sup> para integrar o 6º Programa Marco de Investigação da União Europeia. Por seus resultados, a investigação comprovou, ao atuar nas diversas áreas do conhecimento e em diferentes setores da sociedade, que é possível a superação das desigualdades, sejam educacionais e/ou sociais. Devido ao grande impacto político, científico e social comprovado, o projeto Includ-Ed é uma das principais referências para esta tese.

A implementação do projeto Includ-Ed (2005-2011) foi baseada na Metodologia Comunicativa (MC). Nessa abordagem metodológica, a construção de conhecimento se baseia em diálogo igualitário entre pesquisadores(as) e demais participantes e/ou usuários finais (Includ-Ed, 2011). A Metodologia Comunicativa inclui as contribuições de orientações objetivistas e construtivistas, embora priorize os processos de reflexão crítica, autorreflexão e intersubjetividade. Nela o significado é construído em comunicação interativa entre as pessoas, através do alcance de acordos (Gomez, *et al.*, 2006).

A ampla pesquisa Includ-Ed (2011) tenciona iluminar a questão da respeito de como a educação pode contribuir para a coesão social na sociedade baseada em conhecimento. O projeto não se limita a uma descrição dos componentes dos sistemas educacionais, nem a uma comparação entre os países europeus. Seu foco consiste em explicar os elementos que podem promover o êxito das escolas e seu relacionamento com outras áreas da sociedade, como habitação, saúde, emprego, participação social e política; em particular entre grupos sociais vulneráveis à exclusão social, mencionados anteriormente (Includ-Ed, 2011).

Além disso, o projeto explora como os resultados educacionais influenciam oportunidades de emprego, acesso à habitação e à saúde, e participação nos espaços públicos para os integrantes desses grupos vulneráveis. Enfim, o compreendemos como ações para uma melhor movimentação social, de forma mais igualitária entre (e para) todas as pessoas.

A pesquisa Includ-Ed (2006-2011) identificou sete Atuações Educativas de Êxito<sup>12</sup> (AEEs), a saber: Biblioteca Tutorada, Grupos Interativos, Tertúlias Dialógicas,

---

<sup>11</sup> O projeto foi selecionado entre dez estudos exitosos do European Commission's Framework Programmes of Research.

<sup>12</sup> Para saber mais sobre as demais Atuações Educativas de Êxito (AEE) recomendamos a leitura do Relatório INCLUD-ED. Disponível em: <https://cordis.europa.eu/project/id/28603>. Acesso em: 20 jun. 2024. Também recomendamos a leitura do livro "Comunidades de aprendizagem: outra

Formação de Familiares, Participação Educativa da Comunidade, Modelo Dialógico de Resolução de Conflitos e a Formação Pedagógica Dialógica. Vale destacar que as AEEs foram evidenciadas a partir de quatro elementos, a saber: a) estar produzindo as maiores melhorias dos resultados na prática; b) transferência deste êxito a contextos muito diversos; c) que os dois pontos anteriores sejam demonstrados em investigações científicas que levem em conta todas as vozes das pessoas envolvidas nos processos de aprendizagem, ou seja, estudantes, familiares, voluntariado, professorado, grupo técnico-pedagógico, dirigentes das secretarias de educação; e d) que os três pontos anteriores sejam avaliados em publicações da comunidade científica internacional, isto é, nas revistas internacionais de maior qualificação científica.

Todas as escolas estudadas pelo projeto envolviam as crianças e suas famílias. As AEEs são replicáveis com êxito em qualquer contexto ou região do mundo (Includ-Ed, 2011). Como citado anteriormente, ressaltamos que as AEEs já foram transferidas para diferentes contextos, mantendo-se os resultados positivos. Sendo assim, não se trata de experiências isoladas que foram bem-sucedidas em um determinado contexto. Trata-se de atuações educativas que possuem componentes universais e passíveis de transferibilidade a qualquer contexto, superando perspectivas que culpabilizam o alunado ou o ambiente pelo fracasso escolar (Includ-Ed, 2011).

Como resultados, além das AEEs, outras Atuações Educativas de êxito que envolvem outras áreas sociais da educação foram identificadas. Tais atuações contribuem para a superação do fracasso escolar por meio de agrupamento heterogêneo, reorganização de recursos humanos existentes, possibilitando a ampliação do tempo de aprendizagem e educação. Além das melhorias para o alunado, as AEEs promovem maior e melhor envolvimento de familiares e demais pessoas da comunidade de entorno nos processos educativos (INCLUDED, 2011). Em outras palavras, as AEEs se concretizam, justamente, pelo envolvimento e participação efetiva de mais pessoas nas ações de ensino e aprendizagem, obviamente mediante um processo cuidadoso e muito bem organizado e consensuado para tanto. A partir dos resultados identificados, como recomendação para os(as) formuladores(as) de políticas públicas, o relatório Includ-Ed (2011) preconiza:

Fomentar políticas educacionais com base em Atuações Educativas de Êxito que mostraram cientificamente que melhoram resultados acadêmicos e convivência dentro e fora da escola. [...] *Basear a*

---

escola é possível (Mello; Braga; Gabassa; 2020) no qual as AEEs são explicadas, bem como seu processo inicial de transferibilidade e implementação no contexto brasileiro.

*formação de professores em evidências científicas.* A formação de professores é muito importante para o desenvolvimento dos melhores resultados educacionais. Este tipo de formação permite que os(as) professores(as) saibam o que funciona na educação. O professor é socializado no sentido de buscar nas pesquisas evidências científicas dos resultados mais positivos. Estimular atuações de êxito inclusivas para superar as práticas de agrupamentos homogêneos e mistos [...] Promover as ações que alcançam resultados melhores com os mesmos recursos. Desenvolver grupos interativos na sala de aula [...] Favorecer a extensão do tempo de aprendizagem sem reduzir as metas curriculares. *Facilitar a leitura dialógica:* mais pessoas, mais tempo e mais espaços. Encorajar os tipos decisivo, avaliativo e educativo de participação familiar e comunitária. Fomentar a formação de familiares relacionada a resultados de aprendizagem. [...] Facilitar Atuações Integrativas de Êxito. *Melhorar a formação(a) profissional inclusiva,* que permite que alunos retornem ao sistema educacional e avancem para a educação superior, ajudando a prevenir o desemprego (Includ-Ed, 2011, p. 73-75, grifos nossos).

Ao relacionarmos as constatações do INCLUD-ED (2011) com os objetivos da tese, a Formação Pedagógica Dialógica Professorado, uma das Atuações Educativas de Êxito (AEE), quando implementada pode contribuir com uma Educação Antirracista. Assim como, as demais AEE, ao considerarmos que todas elas incluem a diversidade de pessoas na participação educativa das crianças. Dessa forma, temos como desdobramento contribuições para a superação de desigualdades.

Nessa lógica, além da Formação Pedagógica Dialógica do Professorado, destacamos que a pesquisa Includ-Ed (2011) foi capaz de identificar elementos relevantes sobre o agrupamento do alunado e o êxito da aprendizagem. Como parte dos resultados identificamos e constatamos que os grupos mistos e homogêneos (organizados por habilidades) são práticas excludentes que não conseguem atender as diferentes demandas existentes no grupo. Em grupos homogêneos os(as) alunos(as) que não conseguem acompanhar a aula são separados(as) daqueles que conseguem, tendo um currículo adaptado de acordo com suas habilidades. No agrupamento misto, que surgiu para responder o que os grupos homogêneos não davam conta, os(as) alunos(as) com habilidades e culturas diferentes permanecem no grupo, porém somente um(a) professor(a) não conseguia atender a todas as necessidades das pessoas participantes.

Ademais, constatou-se que os agrupamentos inclusivos contribuem para a melhoria dos resultados educacionais e da convivência do alunado, sob a égide de que, neste tipo de agrupamento, estudantes da mesma sala de aula são agrupados de forma heterogênea, sem segregação. A diferença, no agrupamento inclusivo, é que todos(as) os(as) estudantes seguem ativamente o processo de aprendizagem com o auxílio do

professorado, bem como, de outros recursos humanos que proporcionam apoio adicional, fortalecendo assim *a orientação na igualdade de oportunidades e de resultados, entre todos(as) estudantes* (Includ-Ed, 2011).

Diante do exposto, ao fundamentarmos e implementarmos a formação docente no contexto brasileiro com base em evidências científicas, de acordo com o movimento internacional na formação de professores e professoras, segundo o Includ-Ed (2011) com sua capacidade de transferibilidade, estamos colocando as evidências científicas internacionais a serviço da melhoria educacional nacional para contribuir com a Educação Antirracista, considerando a atual conjuntura do Brasil.

Embora tenhamos, no contexto brasileiro, o amparo legal para a proteção social das pessoas no que se refere às questões raciais, o atual cenário mostra-nos, constantemente, com base nos dados sobre as desigualdades raciais (IBGE, 2022), a pouca eficácia das leis e atenção que é dada à problemática causa pelas questões de racismo e injúria racial, seja em contexto escolar e/ou outros espaços. Dito de outra forma, o contexto brasileiro continua deixando em situação de desrespeito os direitos humanos, sofrimento físico e psíquico (Gomes, 2017), e desigualdades de oportunidades, muitas das pessoas negras, em especial as crianças no âmbito escolar e as crianças da Educação Infantil (Cavalleiro, 2003).

## 5.1 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DIALÓGICA DO PROFESSORADO: POSSIBILIDADES DE CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

No contexto atual, nacional e internacional, há amplo consenso sobre o impacto da qualidade da formação docente nos resultados da aprendizagem dos(as) estudantes, apoiado por vários estudos bem como recomendações de política internacional e teóricos de diversos contextos, tais como: Aubert *et al.* (2018), Brasil (2010); Includ-Ed (2011), Campos *et al.* (2021), Valls (1999), Freire (1996, 2000, 2010, 2019), Gatti (2009), Cavalleiro (2003, 2012), Gomes (2008), Giovanni, (2012), dentre outros autores e autoras. Entretanto, há que se destacar que o consenso mencionado se dá em maior proporção no contexto internacional.

Com base nos estudos incorporados à tese, podemos afirmar, considerando os estudos em âmbito internacional, que o desenvolvimento profissional do professorado é

uma condição essencial para a melhoria na educação, fato que reverbera em toda sociedade.

Em consonância com Freire (2005), formar professores e professoras para uma educação que seja crítica e libertadora é um elemento fundamental quando relacionamos a formação do professorado a uma Educação Antirracista. No entanto, o desenvolvimento do professorado está vinculado a vários fatores e níveis do sistema educacional e a toda a sociedade.

No que se refere ao contexto nacional, ainda estamos distantes do que indicam as pesquisas internacionais. No Brasil, a formação continuada, em grande parte, desenvolve-se para concentrar o processo formativo do professorado em especialistas e práticas sem o devido embasamento científico, embasamento esse necessário como indicam os estudos de mais alta excelência no âmbito internacional, mais diretamente a ampla pesquisa Includ-Ed (2011).

Nesse sentido, justifica-se a necessidade de que o desenvolvimento profissional de educadores(as) seja realizado com base em evidências científicas, uma vez que pode interferir nas interações e impactar nos resultados escolares (Campos *et al.* 2021), nas interações e melhoria da convivência (Aubert *et al.*, 2018), assim como favorecer a retomada (e produção) do sentido da profissão e do bem-estar docente (Flecha, Oramas, 2021).

Mas afinal, precisamos refletir sobre como se caracteriza uma formação continuada com base em evidências científicas, ou ainda o que são evidências científicas? Muitos estudos internacionais e um número crescente de estudos nacionais atuais buscam, cada vez mais, encontrar e evidenciar cientificamente a associação entre a formação de professores(as), a qualidade e a eficácia da prática profissional do professorado e seu impacto no sucesso educacional dos(as) estudantes (Aubert *et. al.*, 2018; Campos, *et al.*, 2021; Flecha, Oramas, 2021; Mello, Braga, Gabassa, 2020, Silva, 2023).

Para Campos *et al.* (2021), a formação e o desenvolvimento profissional de professores e professoras precisa considerar as constantes transformações da sociedade da informação e as demandas sociais, as quais não são eventos únicos e isolados, mas que ocorrem em diferentes contextos. Dessa forma, embasar a formação docente em evidências científicas, de acordo com o movimento internacional identificado pelo Includ-Ed (2011), significa colocar as evidências científicas internacionais a serviço da melhoria educacional.

Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1996), ao ressaltar os saberes necessários à prática educativa, orienta-nos para a *necessidade de enquanto educadores(as), assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização*. Para isso, a autorreflexão crítica e o saber ser da sabedoria, quando exercitados, podem ajudar a realizar a leitura crítica das reais causas da degradação humana (Freire, 1996). Desta forma, o autor anuncia a *solidariedade, enquanto compromisso histórico de homens e mulheres*, como uma das formas de luta capazes de propiciar e instaurar a ética universal do ser humano. Ao nosso ver, isso inclui adotar uma postura antirracista.

Nesse sentido, tais saberes são essenciais à prática pedagógica, tais como, a ética e a estética, a competência profissional, o respeito pelos saberes do educando e o *reconhecimento da identidade cultural*, a rejeição de todas e quaisquer formas de discriminação, a reflexão crítica da prática pedagógica, o saber dialogar e escutar, o querer bem aos(às) educandos(as), ter alegria e esperança, ter liberdade e autoridade, curiosidade e consciência do inacabado. Somando-se à perseverança, esses são elementos componentes de um processo de construção utópica para transformar as dificuldades em um campo de possibilidades (Freire, 1996).

As pesquisas indicam que a formação pedagógica dialógica, ao envolver o protagonismo e reflexividade do professorado e demais pessoas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem, caminha na direção da necessária transformação das práticas, o que pode possibilitar resultados acadêmicos iguais e o desenvolvimento da mesma identidade, nas afirmações de que “Quando a comunicação entre os especialistas em geral e as pessoas pesquisadas se baseia em consenso e validade, a pesquisa tem mais impacto” (Latorre, Gómez, Engel, 2010, p. 155).

No caso dessa pesquisa, avançaremos na busca da sustentação da tese de que a formação dialógica do professorado, desde a Educação Infantil, pode contribuir, veementemente, com uma Educação Antirracista, como discorreremos na apresentação dos dados e resultados. Para tanto, relacionamos como hipótese, que a TDP pode contribuir fortemente com uma Educação Antirracista, tendo em vista que é realizada com base nos sete princípios da Aprendizagem Dialógico, que são: Diálogo Igualitário, Inteligência Cultural, Dimensão Instrumental, Transformação, Solidariedade, Criação de Sentido e Igualdade de Diferenças. Uma das principais formas desse tipo de formação configura-se com a realização de Tertúlia Dialógica Pedagógica (TDP), uma das modalidades de Tertúlia Dialógica, sobre a qual discorreremos na próxima subseção.

### 5.1.1 TERTÚLIA DIALÓGICA PEDAGÓGICA – TDP

A Tertúlia Dialógica Pedagógica (TDP), sendo uma das modalidades de Tertúlia Dialógica, é uma proposta de estudo relevante, que tem por eixo a leitura dialógica das obras clássicas da educação e/ou artigos científicos. Trata-se de um processo de formação de professores(as) muito frequente nas escolas que são Comunidades de Aprendizagem (CA). Entretanto, ressaltamos que essa AEE pode ser realizada em escolas que não são Comunidades de Aprendizagem, como é o caso das TDP, desenvolvidas nesta tese, com professorado de escolas que não são CA.

Assim como podem ser realizadas em outros espaços de educação não formal, mas que almejam, além da formação continuada com base em evidências científicas, a melhoria da qualidade no ensino, aprendizagem e convivência respeitosa entre todas as pessoas.

Estudos internacionais indicam que a realização de TDP potencializa as interações entre o professorado e contribui na fomentação de processos essenciais à melhora da prática pedagógica, como a reflexão e o pensamento crítico. Durante essa atividade de leitura, estudo, reflexões e diálogos, docentes buscam conjuntamente soluções para os problemas do dia a dia da escola, dos desafios referentes ao ensino, aprendizagem, melhores resultados e convivência. Essa AEE possibilita espaço dialógico para reflexão sobre a prática (Campos, *et al.*, 2020).

Podemos assinalar que a formação do professorado deve ser avaliada em função de sua incidência na melhora dos resultados (convivência, valores, sentimentos, aprendizagens instrumentais) e da contribuição dos conhecimentos estudados para o aprimoramento da prática (Includ-Ed, 2011).

#### Organização e realização das Tertúlias Dialógicas Pedagógicas –TDP

A dinâmica de funcionamento da Tertúlia Dialógica Pedagógica é semelhante às demais modalidades de TD, sendo que a diferença está no gênero do texto a ser lido. Por exemplo, enquanto na literária se leem clássicos universais, na pedagógica são lidos artigos científicos ou livros das bases dialógicas com a intenção de se pensar em conjunto a transferência de conhecimento para as práticas pedagógicas.

**Tertúlias Dialógicas** consiste na leitura dialógica<sup>13</sup> de obras clássicas universais nas áreas da literatura, arte, música, dentre outras. A origem dessa AEE se deu com a Tertúlia Dialógica Literária, na década de 1970, na Escola de Educação de Pessoas Adultas La Verneda, em Barcelona, na Espanha. As TD têm se constituído de importante campo de possibilidades educativas e formativas ao longo destes 50 anos de existência.

Com base no Manual de Formação em Comunidades de Aprendizagem<sup>14</sup> produzido pelo CREA (2017, 2020), a metodologia das TDP parte de algumas considerações, sendo o respeito às condições do grupo onde será implementada uma delas. As pessoas participantes dialogam e consensuam sobre a duração, que pode variar, no máximo até duas horas. Elas podem decidir conjuntamente as obras a serem lidas, da mesma forma que a periodicidade das tertúlias, desde que se respeite o critério de serem obras clássicas ou artigos validados pela comunidade científica internacional. A partir disso, descrevemos um passo a passo do funcionamento TDP:

- **Antes do encontro:** define-se a pessoa moderadora para garantir um diálogo organizado e igualitário para todas as pessoas. Não é necessário expor ou contextualizar a obra ou artigo científico para que não seja estabelecida uma relação de poder entre as pessoas participantes. O professorado participante (e ou demais agentes) podem combinar a quantidade de capítulos ou páginas a ser lida e dialogada a cada encontro. Geralmente, os artigos científicos, por serem relativamente curtos (em comparação aos livros) são lidos de forma integral, sem divisão de páginas. Indica-se a leitura prévia ao encontro, durante o intervalo entre os encontros das tertúlias. Após a leitura, cada participante escolhe um parágrafo/trecho para ser compartilhado com o grupo, explicando por qual motivo selecionou tal trecho.

- **Durante a TDP:** a pessoa moderadora organiza os turnos de palavras, ou seja, abre-se a sessão de inscrições para os destaques, indagando quem gostaria de compartilhar algum parágrafo/trecho selecionado. As inscrições são anotadas por ordem de manifestação voluntária das pessoas participantes e o(a) moderador(a) passa a palavra conforme a ordem de inscrições. Essa dinâmica é realizada para que seja assegurado o diálogo igualitário e para que todas as pessoas tenham a certeza de que, uma vez inscritas, terão seu espaço e tempo de fala garantidos e respeitados durante o encontro dialógico.

---

<sup>14</sup> Manual disponível em [https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-09/ied\\_modulo09\\_final.pdf](https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-09/ied_modulo09_final.pdf). Acesso em: 1 ago. 2024.



Em relação à **leitura e argumentação**, a pessoa participante a quem foi dado o espaço de fala indica a página e o parágrafo/trecho selecionado, realiza a leitura de seu **destaque** do texto em voz alta e compartilha seus argumentos com o grupo sobre a escolha. Ao realizar a leitura, as demais pessoas participantes, ao acompanharem o excerto, criam um hábito de leitura que contribui para fazer reflexões e aprofundar a compreensão, a partir do compartilhamento e argumento alheio.

Após realizados o destaque e a argumentação, a pessoa moderadora abre espaço para outras pessoas participantes realizarem os **comentários** sobre o trecho ou reflexões compartilhadas por aquele(a) participante que o escolheu. Assim, a pessoa moderadora, após o compartilhamento do trecho feito no turno da palavra, indaga ao grupo se alguém gostaria de comentar o mesmo trecho ou as ideias e argumentos realizados. Dessa forma, consegue-se garantir que todas as pessoas tenham oportunidade de fazer e ouvir destaques e comentários sobre determinadas partes do texto/artigo, aprofundando a compreensão e interpretação feitas inicialmente. Em síntese, promove-se a ampliação do diálogo intersubjetivo, o que resulta em melhores reflexões e aprendizagem entre todas as pessoas participantes.

•**Ciclo da TDP:** após o turno de palavra e os comentários feitos sobre o primeiro destaque lido, o(a) moderador(a) vai passando a palavra para outra pessoa inscrita e assim por diante, alternando entre as pessoas inscritas para o turno da palavra e os comentários direcionados sobre o parágrafo/trecho destacado. Cumprindo-se o tempo estipulado para a TDP, o grupo decide, consensualmente, sobre a próxima leitura a ser realizada.

Como a TDP funciona por meio da interpretação coletiva, a partir do modelo dialógico de leitura, ampliam-se a compreensão leitora e os conhecimentos a respeito do texto. Além disso, com a garantia de que a vez de falar será respeitada, as relações interpessoais também melhoram, à medida que se passa a respeitar e valorizar toda e qualquer participação e/ou comentário realizado, sem distinção de quem o faça, estabelecendo-se assim diálogo igualitário e maiores oportunidades de participação.

Durante a realização da TDP a pessoa moderadora precisa garantir o espaço de fala de todos (as) participantes. Dessa forma, é necessária atenção às manifestações das pessoas quanto aos desejos de fala e organização das inscrições para tal. Destacamos que a moderação deve levar em conta o respeito aos Direitos Humanos como garantia da fala e escuta respeitosa. Deve dar atenção e cuidar para a distribuição equilibrada dos turnos de palavras, para não privilegiar alguma pessoa participante em detrimento de outras.

•**Após a TDP:** quando se trata de um livro, geralmente escolhem-se capítulos para a realização das leituras prévias. Cabe ressaltar que isso não se trata de um critério, mas sim das demandas de cada grupo, uma vez que o ideal é que se leia a obra completa. Entretanto, antes de realizar a leitura do novo trecho, as pessoas participantes podem recorrer ao trecho lido anteriormente e estabelecer uma nova reflexão sobre ele, aprofundando ainda mais a compreensão sobre a leitura realizada. Esse mesmo procedimento pode ocorrer com a leitura de artigos científicos, que podem ser relidos e aprofundados em sua compreensão. Ou então, novas escolhas podem ser realizadas conjuntamente, de acordo com os objetivos e conforme o consenso do grupo.

Após discorrermos sobre a AEE que embasa a tese, sua dinâmica de funcionamento e parte dos desdobramentos, passaremos na próxima seção à Metodologia da Pesquisa e realização da TDP com grupo de professorado participante da pesquisa.

## **6 METODOLOGIA DA PESQUISA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS E A METODOLOGIA COMUNICATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Nesta seção, discorreremos sobre o embasamento metodológico para a pesquisa, sua fundamentação teórico-metodológica e os caminhos por ela percorridos, de modo a explicitar os principais instrumentos utilizados para coleta de dados, tratamento, organização, formas de análise, interpretação e triangulação das informações coletadas e analisadas, tendo como base a Metodologia Comunicativa (MC) de pesquisa (Gómez *et al.*, 2006).

Cabe informar que esta pesquisa se pauta na Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 do Comitê de Ética, ao qual foi submetida em 31 de janeiro de 2022 e aprovada em 23 de abril de 2022, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 55863322.2.0000.5504, conforme Parecer nº 5.307.393, vide Anexo I.

Em concordância com Mello (2006), vivemos um momento na educação escolar brasileira no qual o acesso ao ensino está bastante expandido, mas não totalizado, alcançando expressão no caminho de democratização da escolarização. Contudo, ao receber massivamente estudantes advindos(as) de toda a diversidade social e cultural presente na sociedade, as escolas têm mostrado e enfrentado limites de democratização no âmbito do convívio e da aprendizagem efetiva. Na maioria das vezes trata-se apenas de um encontro entre diferentes, sem a necessária interlocução para a construção conjunta de aprendizagem máxima e boa convivência entre todas as pessoas.

Nesse ínterim, põe-se, então, uma questão importante para a pesquisa educacional e para atuação profissional: “Como identificar, conhecer e potencializar as práticas que beneficiam a construção de uma escola com e para todas e todos e como superar as práticas que impedem ou dificultam tal construção?” (Mello, 2006, p. 1). Tal questão contribui com as escolhas metodológicas desta tese, uma vez que a Aprendizagem Dialógica e a Metodologia Comunicativa (MC), nossa escolha teórica e metodológica, demonstram atender aos objetivos (geral e específicos) almejados nesta pesquisa, consoante objetivos de contribuir com a superação das desigualdades e injustiças sociais.

Nossos argumentos para os caminhos percorridos se baseiam no fato de a Metodologia Comunicativa ajudar a compreender e explicar a necessidade de coerência nas ações de valorização e inclusão de todas as vozes em um diálogo igualitário, que incorpore de fato, a diversidade nos mais diversos aspectos sociais, culturais, étnicos e raciais, sem distinção ou hierarquização (Gomez *et al.*, 2006).

Sobre a metodologia, discorreremos com maior profundidade no próximo item, ao descrevermos a composição do arcabouço teórico-metodológico, a organização e a análise dos dados, a partir da codificação e elaboração de categorias de análises, dos elementos transformadores (oportunizam mudanças para melhor) e elementos excludentes (obstáculos que impedem melhorias) identificados ao longo da pesquisa.

Antecipamos a informação de que, a coleta de dados desta pesquisa ocorreu após a realização do curso “Formação Dialógica do Professorado na Educação Infantil: Contribuições para Educação Antirracista”, desenvolvido em formato de Tertúlia Dialógica Pedagógica, uma das modalidades de Tertúlias Dialógicas, uma das Atuações Educativas de Êxito (AEE) identificada pelo Includ-Ed (2011), com uma descrição mais detalhada na subseção 6.2.

Ao longo da trajetória na pesquisa, desde o projeto até formulação da questão de pesquisa, hipótese e objetivos, muitas indagações foram suscitadas. Na seção da apresentação e discussão dos dados, elucidamos algumas delas, outras, diante das limitações da pesquisa, caberão a estudos futuros, na busca de possíveis respostas.

## 6.1 ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

O arcabouço teórico-metodológico se enquadra na pesquisa qualitativa e na Metodologia Comunicativa (MC), Gómez *et al.* (2006). Nossa escolha, argumentos e justificativas se baseiam no fato de a Metodologia Comunicativa Dialógica ajudar a compreender e explicar a necessidade de coerência nas ações de valorização e inclusão de todas as vozes em um diálogo igualitário, que incorpore de fato a diversidade nos mais diversos aspectos sociais, culturais, étnicos e raciais, sem distinção ou hierarquização. Além disso, ajuda a identificar os elementos transformadores, aqueles considerados como oportunidades de mudanças para melhor, bem como elementos excludentes considerados como obstáculos que impedem as melhorias (Gomez *et al.*, 2006).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do(a) pesquisador(a) com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos(as) participantes. Sob essa ótica, o conceito de pesquisa qualitativa envolve ainda a preocupação com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou

seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Quanto à análise dos dados, foi realizada com pressupostos da MC (Gómez *et al.*, 2006) uma vez que tal abordagem pode nos auxiliar com os dados que foram surgindo e que apontavam para uma possível resposta à questão de investigação e dos objetivos elencados, com base na conjectura de que indivíduos e grupos sociais interagem entre si e produzem conhecimento a partir dessa interação. Reiteramos que nesta pesquisa as interações são pautadas nos princípios da Aprendizagem Dialógica.

Em consonância com o embasamento teórico e devido ao caráter subjetivo de uma pesquisa qualitativa, fez-se necessário realizar um trabalho de campo. Considerando o fato de que o campo é o momento em que o(a) pesquisador(a) se insere no local onde ocorre o fenômeno social (Creswel, 2010). Neste sentido, a pesquisadora foi inserida no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) das equipes envolvidas na pesquisa ao longo do segundo semestre do ano letivo de 2022.

Quanto à codificação, apoiamos-nos em Bogdan e Biklen (1994) na intenção de descrever melhor cada etapa na qual um código é gerado à medida em que o (a) pesquisador(a), ao analisar os dados vai destacando palavras, frases, comportamentos, situações e acontecimentos que envolvem as pessoas participantes da pesquisa. Essa fase tem como objetivo identificar trechos, recortes de falas, palavras, ideias repetidas, comportamentos, ou seja, interpretar os significados contidos nos diversos textos e documentos analisados e transcrições referentes aos dados coletados por meio de questionários, entrevistas e grupos de discussão comunicativo. Por esse motivo essa etapa se chama codificação, pois encontram-se os códigos por meio dos quais aprofundamos as análises.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) para chegar à lista de códigos finais, são necessárias várias análises dos códigos, confronto com os objetivos, releitura e verificação se os códigos são mantidos. Para tanto, são necessárias várias leituras dos dados coletados, transcrições das gravações das entrevistas e grupos de discussão comunicativos, com base nos objetivos até se chegar à relação de códigos finais, que podem ser flexíveis, mediante a interpretação conjunta e validação junto ao grupo de pessoas participantes por tratar-se de pesquisa embasada na Metodologia Comunicativa (Gomez *et al.*, 2006).

Em relação à categorização, constitui-se um meio para classificar elementos descritivos (Bogdan, Biklen, 1994). É um procedimento de organizar os dados,

considerando a sintonia estabelecida entre eles. Além disso, como processo mais importante, destaca-se o fato de as categorias resultarem em um processamento de síntese de uma comunicação. Elementos estes que abordamos de forma mais detalhada no item de organização dos dados coletados e discussão envolvendo as categorias elaboradas.

### 6.1.1 METODOLOGIA COMUNICATIVA (MC): DEFINIÇÃO E CONCEITOS CENTRAIS

A Metodologia Comunicativa (MC) insere-se no bojo dessa pesquisa por entendermos ser coerente com os objetivos propostos. Trata-se de uma metodologia de pesquisa com base no conceito de Aprendizagem Dialógica e propõe-se a investigar e dar respostas para a superação das desigualdades sociais, a partir de uma reflexão crítica e da intersubjetividade, na qual o diálogo é o elemento central (Gómez *et al.*, 2006).

Essa metodologia foi elaborada pela Comunidade de Pesquisa de Excelência para Todos (CREA), da Universidade de Barcelona, na Espanha, na década de 90, reconhecida internacionalmente por contribuir na luta pela superação das desigualdades sociais e educacionais (de gênero, étnicas, raciais e culturais), possibilitando assim, um caminhar na busca por uma sociedade mais justa e mais igualitária. Neste sentido, consideramos pertinente destacar alguns dos conceitos centrais que embasam a realização da pesquisa em todas as etapas e fases de elaboração de texto, coleta, organização e interpretação dos dados, de acordo com a Metodologia Comunicativa. Para tanto, os destacamos no quadro a seguir:

*Quadro 1. Conceitos da MC para interpretação da realidade*

<b>CONCEITOS CENTRAIS DA METODOLOGIA COMUNICATIVA PARA INTERPRETAÇÃO DA REALIDADE</b>	
<b>CONCEITO</b>	<b>SÍNTESE DA DEFINIÇÃO</b>
<b>Universalidade da linguagem e da ação</b>	Todas as pessoas são capazes de linguagem e ação, com isso as pessoas podem se comunicarem e interagirem.
<b>Pessoas vistas como agentes sociais transformadores</b>	Todas as pessoas têm capacidade de refletir e participar de processos dialógicos, o que permite a atuação na sociedade em busca de transformações. Com isto acredita-se na capacidade de interpretação da realidade, na criação de conhecimento e transformação das estruturas sociais.
<b>Racionalidade comunicativa</b>	Tendo em vista que todas as pessoas são capazes de linguagem e ação, assume-se que a racionalidade comunicativa é a base universal de tais competências e

	do diálogo igualitário; utilizando a linguagem como meio de diálogo e de entendimento.
<b>Sentido comum</b>	Vislumbrando que a experiência de vida se dá no próprio contexto cultural, é que se produz a ação de entender em que contexto as compreensões acontecem, levando-se em conta o sentido comum que as pessoas compartilham, a fim de entender a origem dos saberes e conhecimentos.
<b>Falta de hierarquia interpretativa</b>	Entendendo que todas as pessoas são capazes de interpretação do mundo social, a participação dos(as) investigados(as) de pesquisas científicas na interpretação são tão consistentes quanto as do(a) investigador(a); não havendo uma interpretação superior a outra. O contato direto, a escuta, a coleta dos relatos das pessoas, em seus próprios contextos, passa, então, a ser elemento chave na investigação. E, a maior aproximação com a realidade social se dá quando essas interpretações são compartilhadas e consensuadas por meio do diálogo.
<b>Igual nível epistemológico</b>	Interligado ao postulado anterior, rompe-se com o desnível epistemológico ao afirmar-se que a realidade se conhece comunicativamente, participando assim, pesquisador(a) e participante, no mesmo plano de igualdade, compartilhando dialogicamente as vivências e saberes com as teorias e investigações científicas, considera-se a igualdade epistemológica e o compromisso e responsabilidade entre pesquisadores(as) e participantes com a construção de transformações sociais, assumindo-se que todas as pessoas têm condição de compreensão do contexto vivido e motivações de ação – o agir comunicativo, Habermas (1987).
<b>Conhecimento dialógico</b>	Integrando a dualidade objeto/sujeito por meio da intersubjetividade e da capacidade de reflexão e autorreflexão, a presente metodologia entende que a base do conhecimento está na interação entre pessoas e grupos, na comunicação que se estabelece entre elas, a partir de pretensões de validade e não de poder. Compreendendo juntamente que o conhecimento é construído com a interação com o entorno, não sendo neutro, mas sim resultado do diálogo entre ciência e sociedade. Designa-se o conhecimento dialógico como mais um postulado desta perspectiva.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Gómez *et al.* (2006).

Gomes *et al.* (2006) afirma que a Metodologia Comunicativa segue postulados que a caracterizam como uma teoria investigativa própria. Considera a linguagem e a ação universais a todas as pessoas e que as relações podem ser mediadas por racionalidade comunicativa. Nessa metodologia as interações podem ocorrer sem prevalecerem as hierarquias, com igualdade epistemológica e como resultado um conhecimento dialógico.

De acordo com Flecha e Gómez (2004) as dinâmicas dialógicas em nossas sociedades afetam diferentes esferas sociais. Nesse sentido:

É essencial que as ciências sociais ofereçam teorias e propostas adequadas aos problemas sociais atuais. Se a sociedade é mais dialógica, as teorias sociais devem responder a esta realidade. A metodologia comunicativa é uma resposta a essa situação e contribui para o desenvolvimento de teorias apropriadas. A pesquisa é realizada “com” e não “sobre” grupos excluídos, onde os processos são marcados pelo diálogo e pela intersubjetividade (Latorre, Gómez, Engel, 2010, p. 154).

A Metodologia Comunicativa evidencia os elementos transformadores, ou seja, aqueles que mais se aproximam e evidenciam melhorias nas práticas e na convivência. “A proposta a partir do paradigma desta metodologia, nos leva a obter resultados de impacto social e político” (Latorre, Gómez, Engel, 2010, p. 165).

De acordo com o Includ-Ed (2011), a MC oferece a possibilidade de integrar e incorporar disciplinas e orientações diferentes, utilizando métodos e técnicas diferentes para coletar e analisar os dados. Uma vez que:

Nesta metodologia comunicativa busca-se ir além dos dualismos teóricos tradicionais das ciências sociais, tais como estrutura/indivíduo, sujeito/objeto, relativismo/ universalismo, ao assumir uma série de postulados: a universalidade de linguagem e ação, pessoas como agentes sociais transformadores, racionalidade comunicativa, o desaparecimento da hierarquia interpretativa, e o conhecimento dialógico<sup>6</sup>. Esta metodologia requer a criação de condições que permitem diálogo intersubjetivo entre participantes e o estabelecimento de critérios claros e o consenso para identificar categorias emergentes e para contrastar interpretações (Includ-Ed, 2011, p. 11-12).

Com base nos elementos transformadores da MC, vislumbramos a realização de formação continuada com base em evidências científicas, na Aprendizagem Dialógica e seus princípios, como indicativos de elementos e possibilidades efetivas, no caso do professorado e demais educadores(as) participantes, atuarem como agentes de transformação social. A esse respeito nos aprofundaremos na discussão dos dados.

Diante do até aqui exposto, consideramos importante descrever como o curso foi realizado, de modo a contribuir para que leitores(as) possam compreendê-lo enquanto intervenção formativa do objeto de pesquisa e as possíveis contribuições para a Educação Antirracista, por meio da realização das Tertúlias Dialógicas Pedagógicas (TDP).



### 6.1.2 O CONTEXTO DA PESQUISA NO ÂMBITO ESCOLAR: COLETA DE DADOS EM HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (HTPC)

Neste item objetivamos fornecer informações sobre o âmbito da pesquisa no contexto escolar e algumas características das pessoas que compõem o estudo.

O professorado de duas escolas de Educação Infantil foi envolvido diretamente neste estudo. Ambas as escolas identificadas como Centro de Educação Infantil (C.I.), da rede pública municipal de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Os nomes das escolas não são mencionados, nem as mesmas caracterizadas por entendermos que tais ações não são necessárias ao propósito do relatório de pesquisa aqui apresentado.

Os nomes do professorado são mantidos em sigilo, conforme prevê o Comitê de Ética em Pesquisa. Utilizamos códigos e nomes fictícios para identificação das pessoas participantes nas respectivas etapas da pesquisa: questionários comunicativos QC-1 e QC-2, entrevistas comunicativas/relatos comunicativos RC e grupos de discussão comunicativos GDC-F1 (para fase 1) e GDC-F2 (para fase 2).

A coleta inicial teve intencionalidade de, por meio dos diálogos com professores(as), levantar e discutir quais conhecimentos a respeito da Formação Pedagógica Dialógica do Professorado e Educação Antirracista possuíam e quais se ampliaram ao longo da pesquisa, visto que ela propiciou um processo formativo como descrito ao longo da tese e as possíveis reverberações observadas no levantamento de dados e explicitadas na discussão e resultados.

A coleta final de dados ocorreu nos meses de novembro e dezembro de 2022. Optamos por esperar o término do ciclo de Tertúlias Dialógicas Pedagógicas com o grupo. No ano de 2023, após o exame de qualificação, retornamos com os resultados parciais para dialogar com o grupo de professorado participante. Os dois últimos encontros para interpretação conjunta e validação dos dados junto às pessoas participantes, como recomendado por Gómez *et al.* (2006), ocorreram nos meses de junho e dezembro de 2023. O intervalo de tempo entre os encontros justifica-se pelos ajustes de agendas da pesquisadora e equipe da unidade escolar.

Ressaltamos que as questões, tanto para os questionários quanto para entrevistas nas quais coletamos os relatos comunicativos e grupos de discussão comunicativos, foram elaboradas de modo a investigar o conhecimento a respeito de como professoras e professores lidavam (lidam) com essa questão/temática, em quais elementos embasavam (embasam) suas práticas no que concerne à Educação Antirracista, ao dialogarmos sobre

os desafios e as possibilidades durante as Tertúlias Dialógicas Pedagógicas. E, após a participação nas TDP, verificar se houve, ou não, mudança da postura e do fazer pedagógico na atuação docente com relação à Educação Antirracista.

#### 6.1.2.1 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO NAS ETAPAS DA PESQUISA

A inclusão dos(as) participantes/colaboradores(as) nesta pesquisa foi pautada nos seguintes critérios: atuação na Educação Infantil e o aceite formalizado quanto à participação de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), vide modelo no Anexo II.

Quanto ao critério de exclusão, aplica-se ao caso de não atuação da docência em nível da Educação Infantil ou caso o(a) docente desista da participação na pesquisa em qualquer uma das etapas, respeitando-se o previsto nas resoluções e orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas normas complementares.

Quanto à caracterização das pessoas participantes, perfil do professorado, no que se refere a idade, gênero/sexo, formação acadêmica e tempo na docência, a organização foi feita em gráficos e quadros. Parte das informações estão concatenadas nas fichas de transcrição das entrevistas e nos gráficos abaixo que contemplam participantes que preencheram os questionários comunicativos, apresentados nos próximos tópicos específicos.

#### 6.2 O CURSO REALIZADO: AS TERTÚLIAS DIALÓGICAS PEDAGÓGICAS EM HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO<sup>15</sup> (HTPC)

A idealização do curso em formato de Tertúlia Dialógica Pedagógica (TDP) emergiu após participação da pesquisadora em outros cursos realizados pelo NIASE neste

---

<sup>15</sup> O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) é previsto em lei, no âmbito municipal há o Estatuto do Magistério Público Municipal e Resolução que normatiza esse período para estudo dentro da jornada de trabalho docente, formação continuada, planejamento e demais ações que complementam a parte pedagógica. Estatuto completo disponível em: <https://www.legislacaodigital.com.br/Limeira-SP/LeisComplementares/461>. Acesso em: 1 ago. 2024.

formato de encontro dialógico. Em diálogo com a professora orientadora, ao pensarmos em como atingirmos os objetivos da tese, na construção conjunta de conhecimento, e que, tal processo poderia (pode) contribuir para uma Educação Antirracista, a partir desses elementos fortalecemos a possibilidade da formação continuada em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) do professorado, por meio da realização da TDP. Delineamos o planejamento do curso focalizando leitura de textos, estudos e diálogos reflexivos em torno da temática Educação Antirracista no HTPC.

Após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa e autorização da Secretaria Municipal de Educação de Limeira/SP, seguimos com a organização e realização do curso intitulado “Formação Dialógica do Professorado na Educação Infantil: contribuições para uma Educação Antirracista”, estruturado em formato de TDP. Ao fazer parte da pesquisa, a realização do curso em formato de TDP pôde contribuir além de processo formativo do professorado, com base em evidências, ser meio não só para coleta e análise de dados. Para além de ação formativa ajudou a responder algumas das indagações, bem como na formulação de possíveis e novos caminhos no fazer pedagógico, no trato com as questões raciais como ressaltam Cavalleiro (2001, 2003), Ladson-Billings (2002), Gomes (2017).

Diante disso, consideramos relevante descrever como o curso foi realizado e desta maneira contribuirmos para fornecer mais elementos aos(as) leitores(as), seja professorado em atuação docente ou estudantes em formação inicial, ou ainda demais agentes educadores. Com vistas à contribuição social é que compartilhamos a intervenção formativa do objeto de pesquisa e AEE a Tertúlia Dialógica Pedagógica, objetivando uma Educação Antirracista desde a Educação Infantil.

Em nossa visão, o processo de elaboração e realização de curso neste formato, de TDP, além de suprir uma necessidade formativa, resgatar o sentido da profissão docente (Flecha; Oramas, 2021), aumenta a possibilidade de colocarmos em prática o que diversos documentos orientadores das práticas formativas recomendam, mas que dificilmente se concretizam efetivamente, deixando assim de fornecer elementos para atuação do professorado de modo a atender as demandas educativas e sociais da realidade vivenciada nas escolas, principalmente em relação às questões raciais (Gomes, 2017).

Também entendemos o processo formativo vivenciado como forma de contribuir com a aplicabilidade ao que determina a Lei 10.639/03 e 11.645/08 (ainda que não cite diretamente a Educação Infantil), uma lacuna identificada em nosso entendimento – e que também foi apontada pelo professorado participante. Assim como os demais documentos correlacionados a essas leis, que muito orientam, mas que, ao nos depararmos com os

dados sobre as questões raciais em contexto brasileiro, fica explícito que estamos distantes de cumprirmos, de forma efetiva, tais orientações e determinações, mesmo no caso das leis citadas.

Ao realizarmos as TDP com professorado da Educação Infantil, tendo por eixo a leitura dialógica e reflexões em torno das questões raciais, enxergamos como forma de instrumentalizar o professorado para atuarem com uma postura antirracista e de prevenirem qualquer tipo de preconceito e violência racial, pois o racismo é uma das facetas da violência. E, dessa forma, contribuirmos para cumprirmos com as determinações legais e necessidades educativas e sociais.

#### 6.2.1.1 OBJETIVOS DO CURSO, ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

##### Objetivos

Ao ofertarmos o curso, os objetivos eram:

- Oportunizar formação continuada ao grupo de professorado participante para conhecerem a Atuação Educativa de Êxito (AEE), Tertúlias Dialógicas Pedagógicas (TDP) e assim construirmos, conjuntamente, conhecimento sobre Educação Antirracista;
- Contribuir com a aplicabilidade, de modo efetivo, das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

##### Organização

Os encontros formativos, em formato de TDP, foram realizados a partir de uma proposta híbrida, de forma presencial e remota. A organização de encontros presenciais e remotos foi necessária devido à situação da pandemia COVID-19 (conforme mencionado na introdução) e do consenso entre pesquisadora, participantes e orientadora da pesquisa. Reiteramos que estas informações foram descritas no texto do TCLE.

Em termos quantitativos, tivemos a participação, inicialmente de 18 profissionais da educação, entre professores(as) em serviço e membros da equipe de duas escolas públicas municipais participantes da pesquisa. Entretanto, ao final, foi possível contar com a colaboração de 17 docentes, devido à reorganização das respectivas unidades escolares e aposentadoria de uma das participantes no final do ano letivo de 2022, que optou por não continuar na pesquisa ao longo de 2023, tal como previsto no TCLE,

mediante livre escolha da continuidade ou não da participação a qualquer tempo, se assim desejar cada pessoa.

Para concretização do curso em formato de TDP, elaboramos um cronograma com as datas dos encontros e textos a serem lidos previamente para as TDPs. Em relação ao cronograma completo, as datas foram consensuadas com a equipe gestora e coordenação pedagógica das escolas envolvidas.

A seleção dos textos para as TDPs ocorreu em diálogo com outras pesquisadoras e professoras do NIASE com ampla experiência na temática e por atuarem na formação de professores(as). Dentre os textos selecionados, consideramos as teses e demais produções com estreita relação à temática. Sendo assim, ponderamos que os encontros formativos contemplassem artigos científicos, livros e teses (capítulos selecionados) envolvendo temática e base teórica da Aprendizagem Dialógica, conforme referenciados no cronograma, Apêndice II.

O ciclo de TDP no curso teve carga horária total de 40 horas. Foram doze encontros realizados, sendo dez presencialmente e dois com participações on-line, sendo que nestes dois participaram pessoas/membros do NIASE e a orientadora da pesquisa. O curso foi iniciado no segundo semestre do ano letivo, em 01 de agosto de 2022 e finalizado em 12 de dezembro de 2022 e teve certificação emitida pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Ressaltamos que, ao longo do primeiro semestre de 2022 aguardávamos a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que se deu, em maio de 2022, em que houve uma apresentação da proposta formativa a toda equipe gestora e professorado. Em consenso entre pesquisadora, orientadora e equipe escolar, optamos em iniciar o curso – ciclo de TDP – no segundo semestre de 2022.

#### 6.2.2 DESENVOLVIMENTO DAS TERTÚLIAS DIALÓGICAS PEDAGÓGICAS (TDP) NO HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (HTPC)

Antes de iniciarmos diretamente o desenvolvimento das Tertúlias Dialógicas Pedagógicas (TDP) com participantes da pesquisa no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), consideramos pertinente retomarmos brevemente com o grupo participante que esta AEE é uma das modalidades das Tertúlias Dialógicas. Compartilhamos suas diferentes variações: Tertúlias Dialógicas Literárias, Tertúlias Dialógicas de Artes Plásticas, Tertúlias Dialógicas Musicais, Tertúlias Dialógicas

Científicas, dentre outras, destacando dois critérios fundamentais para seu desenvolvimento, a saber:

- A leitura dialógica/dialogada, reflexão conjunta subjetiva e intersubjetiva em torno das obras clássicas universais, dos bens culturais produzidos ao longo do tempo pela humanidade.

- A participação diversificada de pessoas, por exemplo, pessoas com pouca escolaridade, ou pessoas ainda não alfabetizadas, assim como, a diversidade de gênero, idade, raça, etnia etc. Ainda, ser aberta e gratuita a todas as pessoas que queiram participar (Flecha, 1997).

Fundamentadas nos princípios da Aprendizagem Dialógica, as TD promovem a construção coletiva de significados, sentido e solidariedade, bem como, a construção de conhecimento em diversas áreas, tais como, literatura, arte, música, matemática, tanto em contexto escolar quanto em outros âmbitos sociais.

Nelas, os argumentos são compartilhados com base em seus(suas) autores(as) e não nas opiniões pessoais dos(das) participantes, tendo o diálogo como eixo mediador das relações entre leitura da palavra e leitura de mundo (Freire, 1996).

Como dito anteriormente, o ciclo de TDP teve início no dia 01 de agosto de 2022, com o texto do Relatório Includ-Ed (2011). Embora conste o mês de maio no cronograma como primeiro encontro, esta data foi utilizada para apresentação da proposta à equipe docente. O ciclo de TDP foi finalizado no dia 12 de dezembro com o texto “Diálogo e poder no discurso racista e antirracista” (Serradell, Munté, 2010). A relação dos demais textos que embasaram as TDPs segue no quadro abaixo com o cronograma completo dos encontros:

*Quadro 2. Cronograma do curso de formação continuada*

<b>CRONOGRAMA DOS ENCONTROS FORMATIVOS – 2022 – HTPC</b>			
Curso: Formação Pedagógica Dialógica do Professorado na Educação Infantil – contribuições para uma Educação Antirracista			
Carga horária/certificação: 40 horas (sistema híbrido: presencial/on-line)			
Responsável: Profa. Ma. Helenice Magalhães de Sousa Guedes			
Orientação: Profa. Dra. Fabiana Marini Braga			
<b>ENCONTROS</b>	<b>DATA</b>	<b>TEXTO PARA TERTÚLIA DIALÓGICA PEDAGÓGICA</b>	<b>DURAÇÃO</b>

<b>1º Encontro</b>	09/05 GS	Apresentação da pesquisadora com equipes UEs, síntese do Projeto de Pesquisa destacando os objetivos e prévia do cronograma de desenvolvimento da formação continuada (curso – TDP).	50min
	11/05 GQ		
<b>2º Encontro</b>	01/08(GS)	Entrega e preenchimento TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (nº aprovação Comitê de Ética em Pesquisa). Tertúlia Dialógica Pedagógica (TDP) com o texto: <b>Relatório (resumo)Includ-Ed</b> – Atuações Educativas de Êxito – Evidências Científicas	50min
	03/08 (GQ)		
<b>3º Encontro</b>	15/08 GS	FLECHA, J. R.; ORAMAS, A. R. Resgatando o sentido da profissão docente por meio de tertúlias pedagógicas dialógicas: vozes de professores da Serra Norte do México. <b>Articulando e Construindo Saberes</b> , [S. l.], v. 6, 2021. DOI: 10.5216/racs.v6.67742. Disponível em: <a href="https://www.revistas.ufg.br/racs/article/view/67742">https://www.revistas.ufg.br/racs/article/view/67742</a> . Acesso em: 19 abr. 2021.	50min
	17/08 GQ		
<b>4º Encontro</b>	29/08 GS	FREIRE, P. <b>À sombra desta mangueira</b> . Ed. Olho D'Água. 8ª Ed. 2010. Primeiras palavras. Capítulos: Solidão-comunhão, Suporte-mundo, Seriedade-alegria, Dialogicidade (total 20 páginas).	50min
	31/08 GQ		
<b>5º Encontro</b>	12/09 GS	GOMES, Nilma Lino. <b>Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?</b> 2002. Disponível em: <a href="https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/?lang=pt&amp;format=pdf">https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/?lang=pt&amp;format=pdf</a> .	50min
	14/09 GQ		
<b>6º Encontro</b>	26/09 GS	CONSTANTINO, F. L. <b>Igualdade de diferenças: opção intercultural de abordagem da diversidade</b> . In: Comunidades de aprendizagem: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola (p. 25 a 48). Dissertação de Mestrado, 2010. Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <a href="https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2543?show=full">https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2543?show=full</a> .	50min
	28/09 GQ		
<b>7º Encontro</b>	03/10 GS	CONSTANTINO, F. L. <b>Um encontro com a diversidade: limites e possibilidades para uma Educação Antirracista</b> . In: Diálogos e Tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar. Tese de Doutorado, 2014. Universidade Federal de São Carlos. Tese completa disponível em: <a href="https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2341?show=full">https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2341?show=full</a> .	50min
	05/10 GQ		
<b>8º Encontro</b>	17/10 GS	BRAGA, F.; MELLO, R. R.; DENISE BACHEGA. <b>A unidade na diversidade em Paulo Freire: avanços para a transformação educacional</b> . <i>Práxis Educativa</i> , [S. l.], v. 16, p. 1–21, 2021. DOI:	50min

	19/10 GQ	10.5212/PraxEduc.v.15.16597.042. Disponível em: <a href="https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16597">https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16597</a> . Acesso em: abril. 2022.	
<b>9º Encontro</b>	31/10 GS	COELHO, M. <b>Teorias e metodologias de compreensão da diversidade e da diferença</b> . In: Memórias de Angola e vivências no Brasil: educação e diversidade étnica e racial. Tese de Doutorado, 2009. Universidade Federal de São Carlos.	50min
	02/11 GQ		
<b>10º Encontro</b>	07/11 GS	CAVALLEIRO, E. <b>Educação Infantil-socialização: família, escola e sociedade</b> . (p. 15 a 26) e Crianças negras e brancas interagindo e reagindo (p. 52 a 64). In: Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo. Contexto. 2003.	50min
	09/11 GQ		
<b>11º Encontro</b>	05/12 GS	FLECHA, R. GÓMEZ, J. <b>Racismo moderno e Racismo pós-moderno</b> (capítulos I e II). In: Racismo, no Gracias: ni moderno, ni pos-moderno. Edita: El Roure Editorial S.A. Barcelona, 1995. Cap.	50min
	07/12 GQ		
<b>12º Encontro</b>	12/12 GS	Serradell, O.; Munté, A. (2010). <b>Diálogo e poder no discurso racista e antirracista</b> . Signos, 43(2), 343-362. DOI: 10.4067/S0718-09342010000400006. Encerramento curso e início das Entrevistas Comunicativas/ Grupos de Discussão	50min
	14/12 GQ		

*Fonte: Elaborado pela pesquisadora.*

Quanto à metodologia e periodicidade, a realização da Tertúlia Dialógica Pedagógica se deu por meio de encontros quinzenais para estudo coletivo, realização de leituras prévias e diálogos ao longo dos encontros com base em destaques e comentários/dúvidas/apontamentos, sobre os textos estudados (artigos científicos ou livros/capítulos e teses/capítulos), visando sempre articular teoria e prática, refletir sobre os elementos centrais do texto e como contribuem, ou não, com a nossa prática em sala de aula e a transformação social. A periodicidade e seleção variada dos textos para as TDP, durante o curso, deu-se a partir da intencionalidade da pesquisa e em consenso com o grupo, não se tratando de um critério.

Cabe ressaltar que embora tivéssemos a limitação de tempo do HTPC, a comunicação entre o grupo se estendia para além dos encontros dialógicos, em outros momentos que o professorado se reunia nas unidades escolares. Esta informação foi ressaltada por mais de uma pessoa participante e consta na discussão dos dados.



Vale destacar que, na condição de pesquisadora e moderadora, possivelmente, muitos dos destaques e comentários realizados a partir dos textos estudados continham um olhar de quem estava (e está) envolvida com a temática da formação pedagógica continuada e Educação Antirracista. Entretanto, ressaltamos que tomamos muito cuidado na mediação de forma a animar a participação de todas(os) por meio do diálogo intersubjetivo (Flecha, 1997), capaz de englobar nossos conhecimentos e as nossas experiências pessoais que nos constituem enquanto sujeitos capazes de linguagem e ação, como enfatizado por Habermas (2012).

### 6.3 COLETA DE DADOS: INSTRUMENTOS, TÉCNICAS E FASES DA PESQUISA

O referencial teórico-metodológico adotado à luz da Metodologia Comunicativa (MC) com base em Gómez *et al.* (2006) explicita que todo processo de coleta, interpretação e análise dos dados coletados devem ser realizados por meio de um conjunto de técnicas, distribuídas em fases e procedimentos metodológicos de pesquisa favorecedores à transformação social e superação de desigualdades.

Tal realização deve ocorrer incorporando as diferentes vozes e em conjunto com as(os) participantes da pesquisa. Ao longo deste profundo e reflexivo processo de investigação é que são elencados os elementos transformadores (promovem melhorias no contexto real) e excludentes (limitadores das transformações de contextos). Procuramos no quadro abaixo, sistematizar os instrumentos e as técnicas utilizadas para coleta de dados e posteriormente discorrermos sobre as fases e os procedimentos adotados e realizados ao longo da pesquisa.

Seguindo as orientações das técnicas qualitativas de orientação comunicativa (Gomez, *et al.*, 2006), a coleta de dados desta pesquisa ocorreu no início e após a realização do curso “Formação Dialógica do Professorado na Educação Infantil: Contribuições para Educação Antirracista”, em formato de Tertúlia Dialógica Pedagógica. Sistematizamos o Quadro 3, abaixo, com breve panorama dos instrumentos selecionados para coleta e as técnicas de validação:

Quadro 3. *Panorama de instrumentos e técnicas utilizadas na investigação – MC*

INSTRUMENTO/ DE COLETA	TÉCNICA VALIDAÇÃO	DE TÉCNICAS DE ANÁLISE
<b>Questionários Comunicativos</b>	– Diálogo Intersubjetivo – Pretensão de validade – Compromisso	– Análise Básica – Dimensão Transformadora – Dimensão Excludente
<b>Entrevistas Comunicativas/Relatos Comunicativos</b>	– Diálogo Intersubjetivo – Pretensão de validade – Compromisso	– Análise Básica – Dimensão Transformadora – Dimensão Excludente
<b>Grupos de Discussão Comunicativos</b>	– Diálogo Intersubjetivo – Pretensão de validade – Compromisso	– Análise Básica – Dimensão Transformadora – Dimensão Excludente

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Gómez *et al.* (2006).

Com base em Gómez *et al.* (2006) ressaltamos que esta metodologia busca não só compreender a realidade, mas transformá-la com o objetivo de educar pelo diálogo e em prol do diálogo e da Aprendizagem Dialógica, seja dos conteúdos, seja das formas de agir e estar na escola e/ou em outros espaços. Ao longo da formulação da questão de pesquisa, da hipótese e dos objetivos, muitas indagações foram suscitadas. Desta forma, na busca de possíveis respostas às indagações mencionamos a finalidade e forma de cada técnica e instrumento para a coleta dos dados:

- a) Os **Questionários**: organizados em fase 1 e fase 2, compreendendo respectivamente o início da pesquisa (terceiro encontro) e ao término da fase dois de coleta dos dados, que ocorreu em dezembro de 2022;
- b) As **Entrevistas semiestruturadas**: por meio das quais aprofundamos os dados coletados nos questionários e coletamos os relatos comunicativos, até dezembro de 2022;
- c) Os **Grupos de Discussão Comunicativos (GDC)**: têm por objetivo realizar encontro interativo para obter informações sobre um tema específico. Objetiva “confrontar a subjetividade individual com a do grupo, intencionando colocar em contato diferentes perspectivas, experiências, pontos de vista, etc.” (Gómez *et al.*, 2006, p. 1, tradução nossa).

Por meio dos grupos de discussão aprofundamos as discussões com o grupo de professorado. Foram realizados três encontros para GDC até dezembro de 2022. Havia a

projeção de continuidade ao longo do ano 2023, no que dependesse da necessidade e consenso com o grupo de professorado. Entretanto, realizamos mais um GDC no final de 2023, e o caracterizamos como GDC-F2, para apresentação, discussão e validação de dados, após o exame de qualificação. Seguimos as recomendações que prescreve a Metodologia Comunicativa de Gómez *et al.* (2006).

Neste sentido, a partir do envolvimento de professorado participante nas etapas dos instrumentos e técnicas adotadas, das fontes de dados e participações mencionadas ao longo deste relatório de pesquisa, de acordo com as técnicas qualitativas de orientação comunicativa (Gómez, 2006,) foi que chegamos às categorias de análises para analisar com maior profundidade os dados obtidos e organizados conforme a MC. Para tanto, descrevemos na próxima subsecção a organização desta etapa do estudo.

#### 6.4 ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES PARA ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Em relação à organização dos dados, conforme orienta Gómez *et al.* (2006), quanto à Metodologia Comunicativa (MC) se faz necessário que o material coletado seja organizado previamente para a análise e validação das informações. Nesse sentido, outros autores foram essenciais durante esse processo, tais como: Marconi, Lakatus (2003) para leitura proveitosa das informações, bem como nas sucessivas fases de leituras das mesmas; Creswell (2010), para a reflexão e organização das informações; Bogdan e Biklen (1994) para a codificação e levantamento das categorias de análise.

Gómez *et al.* (2006) destacam que a perspectiva da pesquisa comunicativa se volta à transformação social ao incorporar, por meio do diálogo igualitário, as diferentes vozes de pessoas participantes da pesquisa. Nesta perspectiva não há degrau (desnível) interpretativo no levantamento de elementos transformadores, aqueles que mais contribuem para a transformação da realidade e elementos excludentes, aqueles que dificultam a transformação.

Ao pensarmos na organização dos dados, precisamos levar em consideração, o fato de que as significações da abordagem qualitativa permitem compreender a complexidade e os detalhes das informações obtidas em uma sociedade, por meio das representações em que os indivíduos se colocam em cada relação com o meio. Tratando

das características básicas da pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) as resumem em cinco prerrogativas:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...]; 2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais [...]; 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...]; 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando [...]; 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido as suas vidas (Bogdan, Biklen, 1994, p. 7-50).

Ainda em relação aos aportes teórico-metodológicos, embora Creswell (2010) não aborde e referencie diretamente a Metodologia Comunicativa em seus estudos, apresenta importantes contribuições, ao denominar seu constructo como investigação reivindicatória/participatória.

Compreendemos que a pesquisa orientada pela MC, (Gómez *et al.*, 2006), apresenta características comuns ao indicado por Creswell (2010). Cabe ressaltar que ambas têm compromisso com a transformação e a superação de problemas (injustiças) sociais, contribuindo assim para o percurso metodológico trilhado ao longo deste estudo, por meio de participação ativa de todas as pessoas participantes da pesquisa nas diferentes etapas, a saber:

A ação participatória é recursiva ou dialética e concentra-se em mudar as práticas. Assim, ao final de estudos reivindicatórios/participatórios, os pesquisadores avançam na agenda de ação para mudança. Concentra-se em ajudar as pessoas a se libertarem de constrangimentos encontrados na mídia, na linguagem, nos procedimentos de trabalho e nas relações de poder nos ambientes educacionais. Os estudos reivindicatórios/participatórios sempre começam com uma questão importante ou com uma postura sobre os problemas na sociedade, por exemplo, a necessidade da delegação de poder.

É emancipatória no sentido de que ajuda a libertar as pessoas de constrangimentos de estruturas irracionais e injustas, as quais limitam o autodesenvolvimento e a autodeterminação. O objetivo dos estudos reivindicatórios/participatórios é criar debate político e discussão para que a mudança ocorra.

Ela é prática e colaborativa porque é uma investigação completada “com” as pessoas, e não “sobre” ou “para” as pessoas. Nesse espírito, os autores reivindicatórios/participatórios fazem dos(das) participantes colaboradores ativos em suas investigações (Creswell, 2010, p. 28-29).

Nessa linha de pensamento, retomamos aqui o quadro com toda a organização dos dados, apresentado inicialmente na seção da metodologia da pesquisa, visando focar as análises e discussões, pautadas no arcabouço teórico apresentado e com maior profundidade na MC, (Gómez *et al.*, 2006), como apresentamos a seguir:

*Quadro 4. Organização dos dados da pesquisa*

<b>Instrumento/Técnica – Coleta</b>	<b>Dados Organizados</b>		
<b>Documentação (levantamento bibliográfico)</b>	– Revisão bibliográfica Base Eric – Revisão bibliográfica Base SciELO – Revisão bibliográfica Repositório UFSCar		
<b>Questionários Comunicativos (respondidos)</b>	Fase 1 – Questionários (18 respondentes) Fase 2 – Questionários (17 respondente)		
<b>Entrevistas Comunicativas (Relato Comunicativo-RC)</b>	– 5 Entrevistas Comunicativas – coleta RC		
<b>Grupos de Discussão Comunicativo Fase 01</b>	Código	Data	Quantidade de Participantes
	GDC1	21/11/2022	06
	GDC2	11/12/2022	05
	GDC3	19/12/2022	10
<b>Grupos de Discussão Comunicativo Fase 02</b>	GDC-F2	14/12/2023	08

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

#### Critérios de inclusão e exclusão nas etapas da pesquisa

A inclusão dos(as) participantes/colaboradores nesta pesquisa foi pautada pelos seguintes critérios: atuação na Educação Infantil e aceite formalizado quanto à participação, de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), vide modelo no Apêndice I.

Quanto ao critério de exclusão, aplica-se ao caso da não atuação da docência em nível da Educação Infantil ou caso o(a) docente venha a desistir da participação na pesquisa, em qualquer uma das etapas, respeitando-se o previsto nas resoluções e orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas normas complementares.

#### Caracterização e perfil de participantes

Quanto à caracterização e perfil das pessoas participantes, no que se refere à idade, gênero/sexo, formação acadêmica e tempo na docência, a organização foi feita em quadros. Parte das informações estão concatenadas nas fichas de transcrição das entrevistas e nos quadros, de modo a indicar a participação de cada pessoa em cada uma das fases e instrumentos de coleta de dados, como segue abaixo:

*Quadro 5. Caracterização de participantes nas fases de coleta de dados*

Identificação (nomes fictícios)	Gênero e raça	Idade	Tempo de experiência na Ed. Infantil	Cargo/Função	Etapas/Instrumentos que participou (siglas*)				
					Q1	Q2	GDC F1	RC	GDC F2
Alice	Feminino Parda	25	01	Professora Educação Infantil	x	x			
Célia	Feminino Branca	28	05	Professora Educação Infantil	x	x	x	x	
Giane	Feminina	36	01	Professora Educação Infantil	x	x	x	x	
Maria	Feminino Branca	24	02	Professora Educação Infantil	x	x	x	x	x
Rúbia	Feminino Branca	38	05	Professora Educação Infantil	x	x	x	x	x
Tomas	Masculino Pardo	37	10	Professor Educação Infantil e Artes	x	x	x	x	
Ivete	Feminino Branca	26	01	Professora Educação Infantil	x		x		

Greice	Feminino Parda	32	10	Professora Educação Infantil	x	x	X		x
Paula	Feminino Parda	52	25	Professora Educação Infantil	x		X		
Aurea	Feminino Branca	36	05	Professora Educação Infantil	x	x	x		
Mirtes	Feminino Parda	41	15	Professora Educação Infantil	x	x	x		x
Luna	Feminino Branca	26	05	Professora Educação Infantil	x	x	x		
Bianca	Feminino Branca	30	01	Professora Educação Infantil	x		x		
Verônica	Feminino Branca	48	05	Professora Educação Infantil	x	x	x		x
Nilma	Feminino Branca	31	05	Professora Educação Infantil	x	x	x		x
Miriam	Feminino Branca	32	10	Professora Educação Infantil	x	x	x		
Flávia	Feminino Branca	28	05	Professora Educação Infantil	x	x	x		x
Cristina	Feminino Branca	31	05	Professora Educação Infantil	x	x	x		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

\*Legenda siglas:

Q1 – Questionário 1

GDC-F1 - Grupo de Discussão Comunicativo Fase 1

Q2 - Questionário 2

GDC-F2 - Grupo de Discussão Comunicativo Fase 2

RC - Relato Comunicativo

Os números de participantes diferem nas etapas da pesquisa e instrumentos, uma vez que, a coordenação e a vice-direção participaram dos Grupos de Discussão Comunicativos; entretanto optaram por não participar das entrevistas e dos questionários, o que foi respeitado, uma vez que a participação é de livre consentimento em todas as fases da pesquisa, como previsto no TCLE.

Em relação à descrição, ou melhor, autodeclaração quanto à raça, etnia, cor e gênero, cada pessoa participante se autodeclarou no primeiro questionário comunicativo, conforme as opções disponibilizadas de acordo com o formulário do IBGE.

As pessoas participantes da pesquisa trabalham na Rede Pública Municipal de Ensino, a maioria é composta por profissionais da educação concursados(as). Cabe informar que para as pessoas em regime de contrato anual a abertura para participação foi igualitária, e combinada em caso de encontros posteriores a 2022, caso a pessoa não estivesse nas escolas envolvidas com a pesquisa, no caso encontros em 2023, como exemplo a necessidade de novo grupo de discussão e a fase de validação dos dados, ou devolutiva da pesquisadora quanto ao relatório final da pesquisa, consideramos e consensuado a forma de contato por e-mail pessoal, para convite e mediante disponibilidade na continuidade nas demais fases da pesquisa.

Destaca-se que a divisão em grupos distintos, entre segunda-feira de manhã, segunda-feira à tarde e quarta-feira de manhã, foi uma necessidade para atender a organização das unidades escolares em relação aos HTPCs previamente estabelecidos de acordo com a disponibilidade do grupo, considerando o fato de algumas professoras lecionarem em duas unidades escolares. Ressaltamos que esse procedimento está previsto no âmbito municipal, conforme consta no Estatuto Municipal do Magistério (Limeira, 1991).

Ressaltamos houve alterações nas datas programadas para os encontros para as TDPs e Grupos de discussão, em decorrência da Copa Mundo 2022. O atendimento nas escolas sofreu alterações de horário da saída das crianças e equipe escolar, desdobrando assim em necessidade de alterações no cronograma dos encontros agendados.

Em continuidade à organização das informações e dos instrumentos de coleta de dados, apresentamos os itens descrevendo cada instrumento e técnica utilizada:

## I – Questionários

De acordo com Marconi e Lakatus (2003), o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por perguntas que seguem uma ordenação e devem ser respondidas sem a presença do(a) pesquisador(a). Nesta pesquisa, o questionário teve a função de colaborar na caracterização de participantes, assim como apoiar no levantamento de temáticas dos demais instrumentos da coleta da pesquisa. De acordo com Gomes *et al.* (2006):

O questionário é um instrumento de coleta de informação que consiste numa série de perguntas, itens sobre um determinado problema ou tema para o qual se pretende recolher respostas escritas, procurando nelas o



significado que as pessoas dão à realidade em estudo. Mas nem sempre isso acontece, pois é comum que a abordagem dessas técnicas seja a de salvar as aparências, escondendo o que realmente se pensa. As pessoas, dependendo das regras do contexto e das expectativas que recaem sobre elas, muitas vezes desenvolvem uma representação que simplesmente cumpre essas regras e expectativas, com o resultado de respostas que não respondem à verdade exigida (Gómez *et al.*, 2006, p. 7, tradução nossa).

Diante do exposto, nesta pesquisa os questionários não foram os instrumentos principais, porém contribuíram com as funções de: I) caracterização dos participantes; II) coleta das impressões iniciais; e III) favorecimento da coleta de percepções finais, assim como com o apoio no levantamento dos temas para diálogos nos Relatos Comunicativos e Grupos de Discussão Comunicativos. Por esse motivo, em algumas passagens ao longo do texto, os denominamos como questionários comunicativos. Segue abaixo quadro com a estrutura para a elaboração dos questionários.

*Quadro 6. Estrutura, Organização e Levantamento de Dados Questionários 1 e 2*

<b>Estrutura para elaboração dos Questionários</b>	
<b>Fase 1 Caracterização de participantes e conhecimento sobre a temática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero;</li> <li>• Formação acadêmica;</li> <li>• Tempo de docência na Educação Infantil;</li> <li>• Impressões iniciais do processo formativo em Aprendizagem Dialógica;</li> <li>• Concepção de Educação Antirracista (conhecimento sobre a temática).</li> </ul>
<b>Fase 2 Aprofundamento sobre o conhecimento da temática e as práticas antirracistas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprofundamento do conhecimento quanto à temática;</li> <li>• Prática Pedagógica Antirracista;</li> <li>• Movimento de estudo com base em evidências científicas – TDP em HTPC;</li> <li>• Concepção de Educação Antirracista (conhecimento sobre a temática);</li> <li>• Dados e questões contempladas por meio do questionário (preenchido a partir do décimo encontro formativo).</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Considerando as ponderações de Marconi e Lakatos (2003) o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por perguntas que seguem uma ordenação e devem ser respondidas sem a presença do(a) pesquisador(a).

As questões para o questionário foram elaboradas considerando os critérios da Metodologia Comunicativa que ajudasse a refletir sobre a realidade da temática no cenário educacional como “em que e o que a questão abordada na formação pedagógica

dialógica do professorado na educação infantil e educação antirracista nos ajuda avançar na pesquisa?”.

Tais questões foram elaboradas com base na perspectiva da Aprendizagem Dialógica e seus sete princípios, visando identificar se havia, ou não, presença e abertura para os diálogos sobre questões raciais, prevenção e combate de preconceito, discriminação e racismo nos espaços formativos, no caso o HTPC. O mesmo procedimento foi adotado para roteiro de entrevistas para coleta de Relatos Comunicativos e Grupo de Discussão Comunicativo.

Depois de elaboradas as questões dos questionários, foram submetidas à apreciação por membro pesquisador mais experiente do NIASE, para apoio na checagem de questões conceituais e verificação da coerência na elaboração dos blocos de questões.

Segundo a perspectiva da MC, os questionários, considerados de certo modo comunicativos, além das funções supracitadas, de fornecer elementos para aprofundar questões nas entrevistas/relatos comunicativos e grupos de discussão, contribuíram para levantamento e refinamento das temáticas a serem abordadas nas demais etapas de coleta de dados e discussão sobre eles, como apresentamos no roteiro, conforme quadro abaixo:

Quadro 7. Roteiro para Questionários – Fases 1 e 2

<b>Roteiro para Questionários</b>	
<b>Eixo/Temática</b>	<b>Questões</b>
<b>Eixo estudo coletivo relação teoria e prática</b>	<p>Sobre a relação dos encontros formativos com as concepções e práticas profissionais (concepções, aprendizagens, relação teórico-prática etc.):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Quais os conteúdos abordados nos encontros formativos você considera mais importantes? Poderia justificar/comentar?</li> <li>2) Quais conteúdos, temáticas ou assuntos foram novos para você? Comente.</li> <li>3) Quais elementos dos encontros formativos auxiliaram nas reflexões de sua prática pedagógica? Por favor, contribua com exemplo(s).</li> <li>4) Quais elementos estudados e discutidos contribuíram no entendimento do que seja uma Educação Antirracista?</li> <li>5) O que mudou em relação à temática a partir da participação nos encontros formativos TDP?</li> </ol>
<b>Eixo material de estudo</b>	Como você avalia a escolha dos textos (artigos científicos/capítulos de livros/teses)?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

## II – Relatos Comunicativos – RC e III – Grupo de Discussão Comunicativo GDC

De acordo com as orientações da MC Gómez *et al.* (2006), os *Relatos Comunicativos (RC)* são similares às entrevistas; podemos caracterizar como entrevistas em profundidade. Com a realização da coleta dos RC objetivamos manter um diálogo igualitário, com a pretensão de reflexão e interpretação da vida cotidiana, da realidade e do contexto pesquisado.

Em relação à coleta dos relatos comunicativos, cada professora utilizou uma hora-aula do Horário de Trabalho Pedagógico dentro da jornada de trabalho para participação na entrevista. Tal horário corresponde ao período no qual as crianças estão com outro(a) professor(a) de Artes ou Cultura Corporal de Movimento (Educação Física).

Quanto aos *Grupos de Discussão Comunicativos (GDC)*, o objetivo também é de mantermos um diálogo igualitário, com a pretensão de reflexão e interpretação, conjuntamente, da vida cotidiana, da realidade e do contexto pesquisado. Durante os Grupos de Discussão Comunicativos, procuramos estabelecer um diálogo entre pesquisadora e participantes da pesquisa, com base nos postulados de Gómez *et al.* (2006) e nos sete princípios da Aprendizagem Dialógica.

Com base nos referidos autores, podemos descrever tanto as entrevistas comunicativas para a coleta dos Relatos Comunicativos (RC) como os Grupos de Discussão Comunicativos, tais momentos da pesquisa como espaço comunicativo desenvolvido para diálogo permanente entre iguais sobre temas diversos, fato que implica a inserção do(a) pesquisadora (o) num grupo já existente.

Ao considerarmos as recomendações de Gómez *et al.* (2006) de que o Grupo de Discussão Comunicativo deve ser formado por grupos naturais, ser realizado em uma das situações comunicativas habituais dos(as) participantes em espaços de seu convívio natural, passando o(a) investigadora(o) a integrá-lo, ocorreu a participação da pesquisadora no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, no HTPC. Assim como em alguns encontros, a participação da orientadora da pesquisa.

Quanto ao formato, presencial e/ou on-line, conforme previsto no TCLE lido e assinado por cada participante, também foi consensuado com as pessoas participantes e dependia da disponibilidade de espaço para realização, como exemplo a sala da coordenação pedagógica, caso as crianças estivessem em aula de Artes, uma vez que quando ocorreram durante as aulas de Cultura Corporal de Movimento as crianças

estavam no pátio ou quadra da escola com outro(a) professor(a) responsável por tal área do conhecimento.

A realização dos Grupos de Discussão Comunicativo (GDC) ocorreu de forma distribuída em três encontros na primeira fase e um encontro na segunda fase. As temáticas discutidas foram levantadas a partir dos dados coletados por meio dos Questionários Comunicativos 1 e 2. Posteriormente as temáticas para discussão foram sistematizadas em quadro roteiro.

Quanto à realização, o agendamento do GDC ocorreu em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, como previsto no TCLE e acordado inicialmente com as equipes das escolas. Os diálogos ocorreram a partir das temáticas elencadas com base nos questionários comunicativos (QC), preenchidos pelas pessoas participantes, conforme roteiro em quadro abaixo:

Quadro 8. Roteiro para Grupo de Discussão Comunicativo

<b>Temas para Grupo de Discussão Comunicativo</b>	
Tema 1 (a/b)	a) Formação continuada com base em evidências científicas; b) Relação da formação continuada com a temática Educação Antirracista.
Tema 2 (a/b)	a) Dificuldade, ou não, para dialogar sobre a temática; b) Mito da democracia racial.
Tema 3	Datas comemorativas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os temas para os grupos de discussão comunicativos (GDC) foram levantados a partir das respostas dos questionários. Reiteramos que, em todas as fases da coleta de dados, a participação foi voluntária, respeitando-se sempre o desejo em contribuir, ou não, das(os) participantes.

### **Organização das informações**

#### **A) Transcrição das informações**

Após as gravações dos Relatos Comunicativos e Grupos de Discussão Comunicativos, os dados foram transcritos e organizados em fichas e quadros no intuito de visualizarmos melhor as informações e menções dos elementos centrais, foco das análises. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), na organização dos dados transcritos se faz necessário um cabeçalho englobando o máximo de informações sobre a coleta,

facilitando assim a retomada destes, o detalhamento e os principais conteúdos coletados. Os autores sugerem a nomeação da transcrição de modo a facilitar o resgate e identificação do momento registrado, como “Primeira entrevista” e assim sucessivamente.

Para Gómez *et al.* (2006), a transcrição das informações coletadas é um elemento-chave para organização e levantamento dos dados como fase antecedente à codificação e posterior análise. Para tanto, sugerem um modelo de ficha de transcrição, a qual adotamos conforme modelo que segue:

Quadro 9. Exemplo de Ficha de Transcrição

INVESTIGAÇÃO EM ANDAMENTO. Referência da técnica. Lugar e data em que foi realizada. Pessoa que realizou. Duração.
Nome das pessoas participantes (podem ser pseudônimos). Gênero. Idade. Nível de estudos. O que cursa atualmente. Procedência sociocultural. Ocupação: trabalho remunerado ou não, regime de trabalho, desempregado, trabalho doméstico etc. Atividades socioculturais. Pertencente a grupos minoritários. Relação com o tema da pesquisa. Outros dados de interesse.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Gómez *et al.* (2006), tradução nossa.

## B) Codificação das informações

Para a codificação das informações, seguimos as recomendações de Bogdan e Biklen (1994) de que as notas de campo ou transcrições se referem aos dados recolhidos durante o trabalho de campo, como: transcrições das entrevistas, documentos, imagens, diário de campo, grupo focal, dentre outros. Os autores recomendam que todas essas transcrições sejam organizadas para que se tenha maior eficácia nas próximas etapas da pesquisa.

O conteúdo das transcrições consiste em duas formas de materiais: a primeira é descritiva, ou seja, possui registro de palavras que traduzem situações, comportamentos e imagens de locais, elementos estes favorecedores do processo de codificação dos dados. Enquanto a segunda é reflexiva, ou seja, com interpretação e ponto de vista do pesquisador(a) (Bogdan; Biklen, 1994). No caso desta pesquisa, incorporamos a interpretação conjunta das pessoas participantes, com base na MC de Gómez *et al.* (2006).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) para codificar as informações a utilização de uma família de codificação se faz necessária, a saber:

- a) **Código de contexto:** são dados que majoritariamente descrevem o contexto ou a situação, o tópico ou os temas que podem ser classificados.

- b) **Códigos de definição da situação:** referem-se às descrições dos sujeitos sobre situações ou temas particulares, destacando as visões sobre si mesmos, sobre o mundo e sobre o posicionamento pessoal diante de alguma situação ou tema em questão.
- c) **Perspectivas tidas pelos sujeitos:** são informações atribuídas a percepções ou pontos de vista que envolvem temas, normas, definições e pensamentos compartilhados entre as pessoas.
- d) **Pensamentos dos sujeitos sobre pessoas e objetos:** dados a respeito da percepção que as pessoas têm sobre as outras ou dos objetos que compõem os relatos.
- e) **Códigos de processo:** representam dados que compartilham sequências de acontecimentos e definem mudanças ao longo do tempo.
- f) **Códigos de atividade:** informações que se referem a tipos de comportamento que ocorrem regularmente.
- g) **Códigos de acontecimentos:** dados que se referem a acontecimentos específicos e esporádicos ou que aconteceram apenas uma vez.
- h) **Códigos de estratégia:** dizem respeito a estratégias, técnicas, métodos, enfim, formas de se fazer coisas variadas, conscientemente, mas que diferem dos comportamentos corriqueiros das pessoas.
- i) **Códigos de relação e estrutura social:** relacionam-se com padrões de comportamento nas relações de amizades, romances, inimizades etc., assim como os papéis sociais das pessoas e as dinâmicas das relações considerando a estrutura social.
- j) **Códigos de métodos:** dados que se relacionam com os procedimentos de investigação.

A etapa de codificação dos dados procura identificar trechos, recortes de falas, palavras, ideias repetidas, comportamentos, dentre outros elementos que visam interpretar os significados contidos nos diversos documentos da amostra ou das falas e reflexões verbalizadas, gravadas e transcritas, gerando assim os códigos (Bogdan, Biklen, 1994), para aprofundamento das análises, interpretações e reinterpretções da realidade com vista à transformação social (Gómez *et al.*, 2006), e assim chegarmos aos resultados da pesquisa.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o processo de codificação não é uma etapa inflexível, mas que exerce uma constante interlocução com a questão e os objetivos da pesquisa. Desta forma, o(a) pesquisador(a) tem autonomia para revisar a lista de códigos ou até mesmo elaborar outros, caso considere necessário. Os autores sinalizam a relevância de percorrer e agrupar os códigos em categorias abrangentes e que estas consigam descrever os elementos ali presentes.

Realizadas as transcrições e a análise do teor dos diálogos contidos nos grupos de discussão comunicativos e entrevistas para coletas dos relatos comunicativos, passamos à fase de codificação das informações, conforme recomendam Bogdan e Biklen (1999). Partimos das referências de um quadro elaborado por Freitas (2021), com base nas famílias de codificação propostas pelos referidos autores. Para codificação das informações, de acordo com o tema e objetivo da pesquisa, definimos as unidades primárias de significação, conforme sistematização:

Quadro 10. Famílias de Codificação

Famílias de codificação (Bogdan; Biklen,1999)	Unidades de significação primárias	Códigos
<b>Código de contexto:</b> são dados que majoritariamente descrevem o contexto ou a situação, o tópico ou os temas a serem classificados.	Caracterização do nível de escolaridade em que o professorado atua, no caso, contexto de trabalho na Educação Infantil.	C-1
<b>Códigos de definição da situação:</b> referem-se às descrições dos sujeitos sobre situações ou temas particulares, destacando as visões sobre si mesmos, sobre o mundo e o posicionamento pessoal diante de alguma situação ou tema em questão.	Percepções do professorado sobre formação continuada	C-2a
	Percepções do professorado sobre formação continuada com base em evidências científicas.	C-2b
	Percepções do professor sobre a relação da formação continuada com Educação Antirracista.	C-2c
<b>Perspectivas tidas pelos sujeitos:</b> são informações atribuídas à percepções ou pontos de vista que envolvem temas, normas, definições e pensamentos que são compartilhados entre as pessoas.	Sugestões sobre a formação continuada do professorado e Educação Antirracista.	C-3
<b>Pensamentos dos sujeitos sobre pessoas e objetos:</b> dados a respeito da percepção que as pessoas têm sobre as outras pessoas ou dos objetos que compõem os relatos.	Percepções de professores sobre a diversidade cultural entre as pessoas (entre professorado, estudantes, familiares e toda sociedade).	C-4a
	Percepções sobre o trabalho com a interculturalidade no contexto da Ed. Infantil/local de trabalho (relações interpessoais e questões raciais).	C-4b

<b>Códigos de processo:</b> representam dados que compartilham sequências de acontecimentos e definem mudanças ao longo do tempo.	Transformações na vida profissional/mudanças das práticas.	C-5
<b>Códigos de atividade:</b> informações que se referem a tipos de comportamento que ocorrem regularmente.	Relação das formações ofertadas/realizadas, envolvendo a temática Educação Antirracista como fator interferente na formação continuada e prática pedagógica antirracista.	C-6
<b>Códigos de acontecimentos:</b> dados que se referem a acontecimentos específicos e esporádicos ou que aconteceram apenas uma vez.	Situações que aconteceram nas formações continuadas, nas instituições escolares ou fora delas, envolvendo tema Educação Antirracista.	C-7
<b>Códigos de estratégia:</b> dizem respeito a estratégias, técnicas, métodos, enfim, formas de se fazer coisas variadas conscientemente, mas que difere dos comportamentos corriqueiros das pessoas.	Ações que contribuíram para a resolução de um problema identificado na formação continuada (exemplo: falta de diálogo sobre Educação Antirracista).	C-8a
	Ações que contribuíram para a resolução de um problema identificado, como exemplo a falta de discussão do tema Educação Antirracista na formação continuada e na unidade escolar (sala de aula, reuniões com pais, etc).	C-8b
<b>Códigos de relação e estrutura social:</b> relacionam-se com padrões de comportamento nas relações de amizades, inimizades, etc, assim como os papéis sociais das pessoas e as dinâmicas das relações, considerando a estrutura social.	Percepções e decisões quanto a ações e postura diante da situação de racismo, preconceito e discriminação com relação às questões étnicas e raciais, no comportamento racista e antirracista na sociedade.	C-9a
	Decisões e ações de pessoas (gestão/coordenação pedagógica) e na estrutura social, as políticas públicas e SME que interferem na formação continuada do professorado.	C-9b
	Decisões e ações profissionais e pessoais (escolhas e posturas) de pessoas que interferem na prática.	C-9c
<b>Códigos de métodos:</b> dados que se relacionam com os procedimentos de investigação.	Efeitos provenientes dos diálogos durante as coletas de dados da pesquisa – sinalização da mudança de pensamento, percepção e postura.	C-10a
	Relação às mudanças das ações, práticas pedagógicas e demais atitudes em relação à postura e Educação Antirracista.	C-10b

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Bogdan e Biklen (1999).



Após o trabalho de codificação (Bogdan; Biklen, 1999), conforme exposto acima, avançamos para a elaboração das categorias de análise, conforme Gómez, *et al.* (2006).

### C) Categorização das informações

A categorização é uma etapa importante no processo de análise de dados e pode ajudar a responder às perguntas de pesquisa e a formular conclusões. A categorização em uma pesquisa de educação é o processo de agrupar informações, dados em categorias ou grupos com base em características comuns. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), essas categorias ou grupos podem ser usados para análise e compreensão dos dados e para identificar padrões ou tendências.

No caso desta pesquisa, o procedimento de categorização adotado ocorre por meio das transcrições dos dados coletados e reflexões conjuntas (Gómez *et al.*, 2006). Com vistas ao rigor do tratamento, da interpretação e fidelidade aos dados coletados, assim como a coerência na discussão desses dados, elegemos critérios para a entrada e/ou exclusão dos respectivos trechos na composição das categorias de análise dos dados, conforme expomos no quadro 11, abaixo:

Quadro 11. **Crítérios** que definem a entrada do trecho do diálogo na categoria

<b>Categoria</b>	<b>Crítério</b>
Formação Continuada com base em evidências científicas	Percepções sobre a formação pedagógica que teve ao longo de sua formação como professor(a), se participaram/participam de estudos com utilização de textos com embasamento em evidências científicas, principalmente na formação continuada nos HTPC.
Formação Continuada e a relação com Educação Antirracista na Educação Infantil	Percepções sobre como acontecem as formações continuadas no âmbito da Educação Infantil e se suprem, ou não, as necessidades do professorado para ampliar conhecimento e realização de Educação Antirracista. (percepções sobre Educação Antirracista) Percepções e conhecimento do professorado sobre Educação Antirracista, no início e ao final do ciclo de Tertúlias Dialógicas Pedagógicas ao longo do curso.
Tertúlia Dialógica Pedagógica na Formação Continuada em HTPC e as possíveis contribuições para uma Educação Antirracista – articulação, teoria e prática	Percepções sobre a formação pedagógica que teve ao longo de sua formação como professor(a), se participaram/participam de estudos com utilização de textos embasados em evidências científicas, principalmente na formação continuada, quais contribuições ou dificuldades encontradas para lidar com questões étnicas e raciais, para promover uma educação antirracista ou para resolver problemas ou tomar decisões envolvendo questões raciais.

A política pública e a relação com a formação continuada do professorado na Educação Infantil com relação ao cumprimento das Leis 10.639/2003, 11.645/2008	Percepções sobre como a política pública se relaciona com a formação continuada do professorado, como as formações são articuladas, ou não, com as Leis 10.639/2003, 11.645/2008; como a Educação Antirracista é abordada, ou não, no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e outros momentos formativos.
--	--

Fonte: Elaboração pela pesquisadora.

D) Identificação e análise dos elementos transformadores e excludentes nas categorias e nas menções

O levantamento de **elementos transformadores** e **elementos excludentes** é uma parte característica e específica das análises realizadas em pesquisas embasadas na Metodologia Comunicativa (MC). De acordo com Gómez *et al.* (2006), a partir das informações coletadas e da leitura e releitura em profundida destas, num processo de imersão do(a) pesquisador(a) e das pessoas participantes da pesquisa, tais elementos são identificados e vão emergindo ao longo da pesquisa.

Com base em Gómez *et al.* (2006) podemos definir os **elementos excludentes** enquanto aqueles que impedem instituições e sujeitos de alcançarem os instrumentos necessários para o exercício da igualdade social. Em relação aos **elementos transformadores**, são aqueles que ajudam e podem promover, de fato, a transformação da realidade, de contextos e situações, que permitem o exercício da igualdade social (Gómez, 2006), elementos estes organizados em quadros, conforme exemplo abaixo:

Quadro 12. **Exemplo** de quadro utilizado na organização dos elementos transformadores e excludentes, conforme categorias

<b>Categoria: Formação Continuada e relação com a Educação Antirracista</b>			
<b>Elementos Transformadores</b>	<b>M</b>	<b>Elementos Excludentes</b>	<b>M</b>
Realizar estudos TDP sobre Educação Antirracista na formação continuada contribui com prática pedagógica antirracista nas escolas.	xx	Ausência de estudos sobre Educação Antirracista na formação ontinuada.	xx
Elementos: xx Menções: xx	xx	Elementos: xx Menções: xx	xx
Legenda: M = Menções. Quantas vezes o elemento foi citado pelos(as) participantes.			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Gómez *et al.* (2006)

Após a apresentação dos caminhos percorridos e elaboração das categorias de análise, seguimos para a próxima seção com a discussão dos dados e os resultados da pesquisa. Cada categoria é discutida conforme as recomendações da Metodologia Comunicativa (Gómez *et al.*, 2006), seguida com quadro de sistematização em elementos excludentes, ou seja, aqueles que dificultam ou limitam a realização de uma formação continuada com base em evidências científicas e de uma Educação Antirracista.

São discutidos também os elementos transformadores, aqueles que contribuem para a realização de uma educação antirracista, o fortalecimento da identidade étnica e racial das crianças da Educação Infantil, de modo a favorecerem melhorias nas interações, aprendizagem e melhor convivência, livre de discriminação, preconceito e racismo, elementos elencados em decorrência das etapas percorridas ao longo deste estudo.

## 7 RESULTADOS DA PESQUISA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS A PARTIR DAS CATEGORIAS E ELEMENTOS EXCLUDENTES E TRANSFORMADORES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA

*[...] Não posso estar seguro do que faço se não sei como fundamentar cientificamente a minha ação se não tenho pelo menos algumas ideias em torno do que faço, de porque faço, para que faço. Se pouco ou nada sei sobre ou a favor de que e de quem, de contra que e contra quem faço o que estou fazendo ou farei.*

Freire, 1997

Nesta seção, a partir das categorias levantadas, apresentamos os resultados de todo o processo desenvolvido ao longo da pesquisa. Uma trajetória marcada por encontros, diálogos, sonhos, desafios, inquietações e esperança. Elementos estes e sensações compartilhados que, em nossa interpretação, ao incorporarmos as diferentes vozes docentes participantes, agregaram sentido ao tempo e energia dedicados à caminhada intelectual, profissional e pessoal realizada ao longo da pesquisa até a escrita final da tese.

Cada categoria elaborada apresenta-se nessa seção como subitem. Ao todo, destacamos quatro categorias elaboradas após o processo de categorização, a partir de critérios de entradas dos trechos (parágrafos comunicativos), conforme quadro 13, abaixo:

Quadro 13. **Categorias** de análise

<b>Categorias de Análise</b>	
<b>Título da Categoria</b>	<b>Código</b>
Formação continuada com base em evidências científicas	C1
Formação Continuada e a relação com Educação Antirracista na Educação Infantil	C2
Tertúlia Dialógica Pedagógica na Formação Continuada em HTPC e as possíveis contribuições para uma Educação Antirracista	C3
A política pública e a relação da formação continuada do professorado na Educação Infantil com o cumprimento das leis 10.639/2003, 11.645/2008	C4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

## 7.1 FORMAÇÃO CONTINUADA COM BASE EM EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS (C1)

A categoria “Formação Continuada com base em evidências científicas” (C1) sustenta-se na afirmação de que a formação continuada, com base em evidências científicas, ajuda a garantir o resgate da autonomia e intelectualidade docente, a retomada da *produção de sentido* em ser professor(a) na atual sociedade da informação (Aubert *et al.*, 2018, Flecha, Oramas, 2021) e, no caso desta tese, pode contribuir com ações para uma *Educação Antirracista*.

Ao dialogarmos sobre o tema, a percepção da importância do estudo e dos diálogos, com base em evidências científicas nos momentos de formação continuada, em HTPC, foi possível destacarmos, como dados, as reflexões que consideramos elementos indicadores da importância do processo formativo vivenciado na AEE TDP. Trata-se de dados coletados por meio dos questionários, entrevistas comunicativas e, posteriormente, no Grupo de Discussão Comunicativo, como identificados nos seguintes excertos:

[...] Para mim foi importantíssima essa retomada porque na faculdade nós temos muito disso além das formações, são textos, estudos nossa parte individual eu comentei com ela (com a pesquisadora no RC) ainda que eu fazia parte de um grupo de estudo exatamente de leitura desse campo (Relações Étnicas e Raciais e Educação Antirracista). Então para mim, quando ela trouxe esses textos, esses estudos foram também uma parte de reflexão individual, esse olhar voltado para a minha formação, o quanto às vezes na correria do dia a dia a gente deixa de pegar esses textos de leis e de tudo mais, o quanto se torna para gente difícil porque a gente volta a nossa atenção mais para a sala de aula, principalmente nós que estamos com crianças menores, então, eu evidenciei bastante para o quanto para mim isso foi importante essa retomada (Maria, GDC-F2-C1, C-6, C-7, C-8b).

A formação dialógica nos permite a troca de experiências, de diferentes olhares para as questões dialéticas (Miriam, QC1-C1).

Ao abordarmos a formação continuada com base em evidências científicas, buscamos sempre enfatizar a potencialidade dessa AEE, a Formação Pedagógica Dialógica enquanto possibilidade de ferramenta formativa. Notamos o entendimento do professorado participante a esse respeito, com base em relatos com as afirmações:

De suma importância, embasada em estudos/teorias/trabalhos científicos (Aline, Q1-C1).

As trocas de experiências entre os(as) profissionais da educação resultam em melhoria para o aprendizado dos alunos (Miriam, Q1-C1).

Ela é um processo que vai se desenvolvendo e no meio deste processo vai evoluindo para uma transformação (Flávia, Q1-C1).

Para além das experiências já vividas, pude ter base teórica para poder dialogar com os parceiros (Tomas, Q1-C1).

Cabe destacar, nas vozes do professorado, o reconhecimento quanto à importância da formação continuada ser realizada com base em evidências científicas e o impacto, mediante o processo de transformação que pode possibilitar, como identificado pela pesquisa Includ-Ed (2011) e que continua evidente nas pesquisas realizadas em contexto brasileiro nos últimos anos (Mello, Braga e Gabassa, 2018; Campos *et al.*, 2018; Silva, 2023).

Nos relatos do professorado participante, destaca-se a importância dos estudos com base em evidências científicas para além de embasar as práticas pedagógicas, favorecer o sentimento de segurança para trabalhar a temática, a partir das leituras realizadas e diálogos durante os encontros formativos em HTPC, por meio das TDP:

Possibilitam o estudo prévio dos textos para a reflexão e os destaques que poderão ser compartilhados durante a realização das tertúlias dialógicas pedagógicas. Os textos propostos vão ao encontro com as concepções e conceitos do Currículo, gerando momentos valiosos de reflexões e discussões sobre o contexto educacional (Júlia, Q1- C1).

Propiciar aos participantes possam discutir e acompanhar o andamento dos processos do ensino e aprendizagem (Giane, QC1-C1).

Me sinto em um momento de conversa, para expor opiniões e acrescentar conhecimento (Paula, QC1-C1).

Muito importante para minha prática profissional e pessoal (Aline, QC2-C1).

Ajuda a romper esses medos e faz com que a gente fale mais tranquilamente, sem receio e assim a base também, é porque ele antes falava muito com base no achismo, agora com todas essas leituras esses textos que a gente leu que não foram poucos (risos) a gente vai tendo a base teórica. Por exemplo, chega alguém e questiona a gente tem o texto para recorrer, a gente mostra mesmo não lembrando de memória, mas só que tem um material estudado [...] trouxe pra gente uma segurança maior para abordar esses temas (Tomas, GDC-F1, C1, C2).

Sim, ajuda, com esses textos a gente tem mais liberdade, tem menos receio dele falar com as famílias (Viviane, GDC-1).

A esse respeito, segurança e liberdade, ao relacionarmos às palavras de Paulo Freire, em “Pedagogia da autonomia” e em “À sombra dessa mangueira”, ter segurança e clareza do que se quer, e de fato desenvolver ao longo das aulas, o que se quer ensinar, essa segurança demanda conhecimento, “Competência científica, clareza política e integridade ética” (Freire, 1997). Sustentamos as afirmações do autor de que:

A segurança, por sua vez, demanda competência científica, clareza política e integridade ética. Não posso estar seguro do que faço se não sei como fundamentar cientificamente a minha ação se não tenho pelo menos algumas ideias em torno do que faço, de porque faço, para que faço. Se pouco ou nada sei sobre ou a favor de que e de quem, de contra que e contra quem faço o que estou fazendo ou farei (Freire, 1997, p. 40).

A formação continuada, ao abordar o estudo por meio da inserção da temática Educação Antirracista nos HTPC com a realização das Tertúlias Dialógicas Pedagógicas, tendo por eixo a leitura prévia de textos envolvendo a temática, demonstra ajudar a garantir momentos de estudos e reflexões, e assim, favorecer à criação de sentido e sentimento de segurança ao professorado, não só para dialogar sobre as questões étnicas e raciais, mas também para fortalecer o embasamento das práticas pedagógicas voltadas a uma educação que seja mais igualitária entre todas as pessoas.

A questão da insegurança mesmo, não é que a gente não quer trabalhar a gente não sabe como abordar entendeu, então assim eu acho que trazer esses textos, trazer essas pesquisas para a gente fez com que a gente tivesse uma base, pudesse dialogar de uma forma mais tranquila porque hoje em dia existe um medo né, com receio de ser racista que medo tentando não ser às vezes uma fala sua fora do contexto ou mal interpretada (Tomas, GDC-F1-C2).

A referida segurança para trabalhar melhor as questões étnicas e raciais vai ao encontro de elementos destacados por Cavalleiro (2003) e Gomes (2017) nas afirmações de que pensar uma educação mais igualitária requer reconhecer o direito à diferença. “A construção de práticas democráticas e não preconceituosa implica o reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais. Aí, sim, estaremos articulando educação, cidadania e raça” (Gomes, 2023, p. 87).

Quadro 14. **Categoria 1** – Formação continuada com base em evidências científicas (C1)

<b>Elementos Transformadores</b>	<b>M</b>	<b>Elementos Excludentes</b>	<b>M</b>
O conhecimento científico contribui para o desenvolvimento da autonomia, argumentação e propriedade na tomada de decisões pedagógicas.	18	Ausência de formação continuada com base em evidências científicas.	06
Formação continuada, estudar e dialogar em HTPC, promove conhecimento.	14	Pouco incentivo para momentos de estudos sobre a prática.	04
Leituras e discussões ajudam a construir conhecimento.	6	Ausência de diálogos nas formações, formações conduzidas por especialistas, (formações em formato de palestras).	05
Melhora das interações entre pares (diálogo e trabalho colaborativo).	6		
Favorecimento de reflexões sobre a prática pedagógica.	15		
Elementos: 05		Elementos: 03	
Menções: 59		Menções: 15	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Gómez *et al.* (2006).

Diante do exposto, fica-nos o entendimento de que quando o estudo, com destaque para o HTPC, e as ações são planejadas, articuladas e realizadas com base em evidências científicas, estes podem gerar possibilidades de espaços favorecedores para as boas interações e construção coletiva do conhecimento, pois:

O saber docente profissional é **construído no diálogo entre teoria e prática e desenvolvido por meio da reflexão individual e coletiva** sobre um repertório crescente de experiências. [...] A pedagogia é o que permite a cada estudante fazer parte de uma relação humana com o conhecimento, acessar um mundo com inteligibilidade, criatividade e sensibilidade. **Não pode haver a reimaginação de currículos e da pedagogia sem a presença de professores** (UNESCO, 2022, p. 81).

A partir das análises da categoria “Formação Continuada com base em evidências científicas”, há indícios da percepção, por parte do professorado do impacto que ela pode gerar na formação continuada, reverberando no trabalho pedagógico realizado. Ainda que os processos formativos vivenciados ao longa da trajetória profissional do professorado participante não correspondessem às formações com embasamento científico, os números de elementos identificados como transformadores e excludentes fornecem fortes indicativos a esse respeito no contexto pesquisado, uma vez que, de acordo com os dados, foi possível identificar o reconhecimento e a valorização do conhecimento científico para a formação continuada e como reflexo na ação docente.



Como ressalta Freire (1990, p. 40) “Uma de nossas tarefas como educadores e educadoras é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo”.

Assim como ponderam González, Fernández e Manzanero (2012) nas afirmações de que, enquanto formação continuada com base em evidências científicas, no caso desta pesquisa por meios das TDPs, pode contribuir, fortemente, com a mudança de concepção sobre a prática pedagógica por meio da criticidade.

Ademais, concordamos com a afirmação de Aubert *et al.* 2018, p. 20, para quem atualmente “É possível trabalhar de forma científica no campo da educação ao considerarmos que há conhecimento produzido e disponível que nos ajudam a identificar quais as melhores práticas para o sucesso educacional, como é o caso das atuações educativas de êxito identificadas pelo Includ-Ed (2011)”.

Nesta linha de raciocínio, passamos ao próximo item, relacionando a formação continuada com base em evidências científicas com a temática Educação Antirracista.

## 7.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (C2)

Falar e escrever sobre a formação continuada e a relação com Educação Antirracista na Educação Infantil é algo necessário e desafiador, uma vez que nessa etapa da vida e escolaridade das crianças com as quais nós atuamos, enquanto professorado, nossas ações educativas se incorporam na formação identitária das crianças. Não é só no seio familiar que as crianças formam suas identidades, a escola, mais diretamente a Educação Infantil, tem forte impacto nesta formação. Sendo assim, é fundamental estabelecermos relações com as questões étnicas e raciais que perpassam nossa sociedade.

Em relação ao pertencimento étnico e racial das crianças da Educação Infantil, o professorado destacou elementos relevantes que nos ajudam a ampliar a argumentação quanto à necessidade de estudos a esse respeito e para colocarmos em prática uma Educação Antirracista, como o excerto a seguir:

[...] Teve uma criança que até então ela se sentia (uma criança) a gente percebia que ela tinha uma baixa autoestima e no dia do evento ela ainda falou para as crianças “**agora vocês vão poder ter um cabelo lindo como o meu**”, até então ela se sentia envergonhada porque as outras crianças faziam brincadeiras, piadas ali e as professoras tiveram que

intervir e fazer um diálogo com eles, e essa ação veio **consolidar essa questão da valorização das diferenças porque ela se sentiu representada e feliz porque ela demonstrou isso, dizendo que as outras teriam um cabelo lindo como o dela**. Então a gente foi tendo esse retorno por meio das crianças, das ações que nós estávamos realizando **o retorno nós recebemos das próprias crianças e até dos familiares, tiveram famílias que falaram eu não tive isso na minha época de escola, que legal que vocês estão fazendo que bom vocês estão fazendo**, crianças que passaram a vir com o cabelo crespo solto com diferentes penteados a gente notou esta mudança no nosso dia a dia, principalmente voltado às meninas negras (Milena, GDC-C2).

Os dados, como o excerto acima, nos ajudam a estabelecer relação com um dos textos estudados e conversados durante as Tertúlias Dialógica Pedagógicas, ao relacionarmos com Cavalleiro (2003) “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil” e Gomes (2002) “Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural”.

Nesse sentido, em consonância com Cavalleiro (2003), precisamos considerar que é na infância que começamos o processo de construção da identidade étnica e racial e que precisamos intervir de forma a fortalecer essa construção identitária com base na igualdade de diferenças, no respeito e valorização da diversidade de características e culturas entre e com as crianças e as pessoas adultas.

Quanto a estabelecermos relação da necessidade de estudar a temática questões étnicas e raciais e Educação Antirracista nos momentos formativos, em HTPC, a importância foi identificada e a argumentação entre pares compreendida como:

Extremamente importante para que os(as) professores(as) possam ser mais empáticos com os alunos que sofre o racismo (Tomas, Q2-C2).

Ao ponderarmos sobre o fato de que, durante o convívio com outras crianças, uma criança é excluída, por exemplo, por causa da cor da sua pele ou do seu tipo de cabelo, elementos sinalizados por Gomes (2002; 2017) como marcadores sociais, essa exclusão pode causar danos profundos no processo de construção da identidade, pois a criança excluída nos processos de socialização em contexto escolar pode se sentir inferior e se autoexcluir também em outros momentos e espaços.

Gera-se um sentimento de inferioridade em relação às outras crianças. Ou seja, é um processo altamente prejudicial para o desenvolvimento e para a socialização, para as interações que podem fortalecer ou causar efeito inverso na identidade da criança com traços étnicos e raciais considerados diferenciados de parte da turma.

Nas falas dos(as) familiares de estudantes, conforme relatos do professorado, o trabalho de fortalecimento da identidade étnica e racial e valorização da diversidade ficou marcado como algo positivo e que os(as) familiares demonstraram que desejavam esse tipo de estudo tivesse ocorrido em sua época, sinalização esta identificada no seguinte excerto:

[...] Com esses textos a gente tem mais liberdade, tem menos receio dele falar com as famílias (Viviane, GDC-F1-C2).

Então a gente foi tendo esse retorno por meio das crianças, das ações que nós estávamos realizando o retorno nós recebemos das próprias crianças e até dos familiares, tiveram famílias que falaram eu não tive isso na minha época de escola, que legal que vocês estão fazendo, que bom vocês estão fazendo (a professora reproduziu falas de familiares de estudantes). Crianças que passaram a vir com o cabelo crespo solto com diferentes penteados a gente notou esta mudança no nosso dia a dia, principalmente voltado às meninas negras (Milena, GDC-F2-C2).

A postura do professorado e a abertura para dialogar e realizar ações envolvendo a temática Educação Antirracista e no caso do excerto acima, mais especificamente, referindo-se às características como cor da pele e tipos e texturas de cabelos foram motivos para ampliação de diálogos com familiares e observação da mudança de atitudes e comportamentos das próprias crianças.

Ainda sobre a Formação Continuada e a relação com a Educação Antirracista, quando indagamos como enxergam a relação na Educação Infantil, as reflexões giraram em torno de:

Enxergo como um grande crescimento, sabemos que hoje é lei, mas quando fiz licenciatura não tive conteúdo para esta formação, sempre foi um assunto pouco trabalhado apenas nas datas comemorativas, mas noto sua real importância para meu crescimento profissional me orientando e criando métodos apropriados, me preparando para realmente colocar em prática uma educação antirracista (Nilma, Q-2-C2).

Creio que é uma parceria importante, pois as diferenças estão presentes desde sempre na vida escolar [...] pois é na infância que se ensina os valores que iram ficar intrínseco nas crianças (Rúbia, Q2-C2).

A formação é necessária para saber lidar com essa questão na prática (Giane, Q1-C2).

Uma relação de aprendizagem, pois devemos desde cedo mostrar para os pequenos que precisamos respeitar o próximo, para que no futuro tenhamos uma sociedade justa e compreensiva (Maria, Q1-C2).

Extremamente necessária quando pensamos que é um preconceito estrutural que tantas vezes não vemos em que momento da vida escolar as crianças começam a sentir os efeitos causados pelo mesmo (Flávia, Q1-C2).

Muito importante e necessário, assim como no ensino fundamental, um aprendizado para colocar em prática na educação infantil (Nilma, Q1-C2).

[...] Faz refletir o quanto a gente diz tem que discutir né, por que o silêncio ele só vai reforçar o racismo estrutural, se a gente enquanto instituição educacional, se a gente não trouxer esse trabalho para dentro da escola de que forma que as crianças irão aprender sobre as diferenças, sobre a diversidade? Não é porque na educação infantil que a gente não vai falar disso, não vai trabalhar (Verônica, GDC-F1, C2, C3).

Neste sentido, diante das colocações do professorado no GDC e nas questões dos questionários Fases 1 e 2, relacionado com questões de estudos e reflexões que embasam a Formação Inicial e Formação Continuada do professorado, atrelada à temática Educação Antirracista, elaboramos o Quadro 15 com elementos excludentes e transformadores, conforme a seguir:

Quadro 15. **Categoria 2** – Formação Continuada e a relação com a temática “Educação Antirracista na Educação Infantil” (C2)

<b>Elementos Transformadores</b>	<b>M</b>	<b>Elementos Excludentes</b>	<b>M</b>
Participar das Tertúlias Dialógicas Pedagógicas (TDP) estimula a participação nos diálogos entre pares sobre a temática.	14	Ausência de formação continuada relacionada à temática Educação Antirracista.	06
Inserção da temática nos conteúdos formativos nos HTPC da EI favorece discutir possibilidades da prática para uma Educação Antirracista.	18	Formação inicial não contemplou a temática diversidade étnica e racial (Educação Antirracista).	01
Leituras, diálogos e reflexões ajudam a construir conhecimento sobre <b>Educação Antirracista</b> .	24	Falta valorização da temática na formação continuada (SME e escolas).	08
A TDP na formação continuada do professorado contribui para estabelecer relação entre teoria e prática.	23	Dificuldade e insegurança para dialogar sobre a temática Educação Antirracista.	08
Elementos: 04		Elementos: 04	
Menções: 79		Menções: 23	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Gómez *et al.* (2006).

Diante do exposto, reiteramos o entendimento de que quando as formações, em especial no HTPC, e as ações são planejadas e conduzidas com base em evidências científicas e na perspectiva da Aprendizagem Dialógica (Aubert, *et al.*, 2018) podem gerar possibilidades de espaços favorecedores para as boas interações e construção coletiva do conhecimento, com destaque aqui para as questões étnicas e raciais, para a diversidade cultural na busca da efetividade do princípio da **igualdade de diferenças**, afirmações essas com base em que:

[...] A escola pode ser um lugar que favoreça o fortalecimento da identidade étnica, bem como a valorização da diversidade a partir do diálogo e de objetivos comuns, ao juntar esforços é possível pensar a transformação e contribuir para a invenção de um mundo menos feio e mais igualitário, onde crianças negras, indígenas, ciganas, marroquinas e africanas poderão conviver livremente no encontro entre os diferentes *eus* que cada um carrega consigo e que possibilita a descoberta do próprio eu na relação com o *outro* (Constantino, 2014, p. 308, grifo nosso).

Da mesma forma, Freire (1999, p. 80) nos ensina que “A apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer”. Escola e educação essas que queremos livres de qualquer forma de preconceito e discriminação, com sensibilidade, respeito e valorização da diversidade étnica e racial, que levem de fato à igualdade de diferenças, de oportunidades e resultados com e entre todas as pessoas.

### 7.3 TERTÚLIA DIALÓGICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM HTPC E AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA – (C3)

A prática da Tertúlia Dialógica Pedagógica TDP, de acordo com os dados coletados e analisados, configurou espaço para refletir e dialogar sobre contribuições para a prática de uma Educação Antirracista, contribuindo também para seus desdobramentos, demonstrando dessa forma atender ao objetivo central e específicos desta tese.

Dentre as questões levantadas, destacamos: quais conteúdos abordados nos encontros o professorado participante considerou mais importantes e que ajudaram nas reflexões sobre a prática de uma Educação Antirracista? De que modo o conteúdo, em

termos de leituras prévias e diálogos estabelecidos durante as TDP, contribuiram para o entendimento do que seja uma Educação Antirracista?

A partir do levantamento dos parágrafos comunicativos identificados e concatenados para as análises e destacados ao longo da tese, ressaltamos algumas das contribuições:

Através das tertúlias pudemos construir um trabalho com toda a equipe de forma que todos se envolveram e se empenharam no mesmo objetivo além de também conseguir ter contato com o trabalho outras escolas da nossa rede e conseqüentemente através do projeto que criamos também aproximamos as famílias do nosso projeto e da formação com as crianças (Maria-Q2, C1, C2).

Ela (referindo à TDP) é um processo que vai se desenvolvendo e no meio deste processo vai evoluindo para uma transformação (Flávia-Q2, C2, C3).

As tertúlias me possibilitaram crescimento no dia a dia, na prática, foi tão bom para mim que adaptei estes momentos de tertúlias nas ações com os alunos entre eles (Nilma-GDC-2, C2, C3)

Como é possível perceber nos relatos do professorado participante da pesquisa, as Tertúlias Dialógicas Pedagógicas favoreceram a abertura para dialogar e romper a dificuldade, sinalizada por participantes, de falar sobre as questões étnicas e raciais. Isso nos aponta o avanço em relação, por exemplo, à socialização de ideias, reflexões e práticas pedagógicas a respeito da temática Educação Antirracista.

Nessa categoria também abordamos a possibilidade de transposição didática, em outras palavras, o que realizamos com o professorado participante da pesquisa reflete nas ações em sala de aula. Tivemos relatos de professoras(es) que incorporaram a postura dialógica nas aulas, a saber:

As tertúlias dialógicas pedagógicas para formação dos docentes são de grande valia, pois com ela conseguimos efetivamente trocar experiências, parar e analisar sobre o tema tratado e melhorando os meios de aplicação desses temas (Rúbia, Q2-C3).

Acho que deveria ser abordada na formação inicial do professor (Tomas, Q1-C3).

Outras reflexões foram suscitadas, como repensar o papel do professorado perante as crianças e toda a sociedade e suas práticas:

Me faz repensar meu papel como professor, e consolida meu papel como ser humano, numa sociedade racista, meu papel deve ser antirracista (Tomas, Q2-C3, C4).

O envolvimento das famílias, ou melhor, a articulação da família e da escola foi apontado como elemento favorecedor na constituição e fortalecimento da identidade étnica e racial das crianças da Educação Infantil.

Para refletir melhor com as crianças e familiares e trabalhar melhor na prática (Flávia, Q2, RC, C1, C3).

A participação das famílias também foi bastante importante, contar a história de como aprendeu a fazer tranças, de como arrumam os cabelos, conhecer um pouco mais sobre eles (familiares) (Verônica, GDC-F1, C3).

Cabe destacar que a partir da formação continuada e da abertura para dialogar a respeito da temática, na fala do professorado participante demonstra-se uma melhor comunicação com as famílias e a abertura para participação em uma das ações educativas envolvendo o tema de uma oficina de penteados africanos, com destaque para as tranças e amarração de turbantes, elemento que também foi destacado nas vozes do professorado:

[...] essa questão da aproximação das famílias é um elemento assim que ajuda nessa no fortalecimento da identidade no meu ponto de vista de vínculos né de valorização da escola (Verônica, GDC-F1-C2).

As reflexões a partir de uma das respostas logo no primeiro questionário (Q1) levou-nos a pensar sobre a necessidade de aprofundar articulação teoria e prática, de modo a inserir no curso algumas possibilidades de situações didáticas para as práticas pedagógicas envolvendo a temática, como colocar em prática uma Educação Antirracista a partir do que estudamos nos HTPC, com destaque no excerto:

Precisamos sair da teoria o quanto antes e ir para as práticas (Giane, Q1- C3).

Na perspectiva de atender as demandas pela articulação teoria e prática, como o excerto acima indica, as Tertúlias Dialógicas Literárias e Artísticas, enquanto Ações Educativas de Êxito, foram algumas das proposições compartilhadas com o grupo ao longo dos encontros formativos, como temas tais como “As Tertúlias Dialógicas Artísticas com a obra ‘Jardim’ de Jean Miró”. Com vistas a visualizarmos melhor a

realização de prática pedagógica, além de dialogarmos, assistimos a dois vídeos de vivência com crianças da Educação Infantil, realizando-as em uma escola que é Comunidade de Aprendizagem e que desenvolve as AEE desde a Educação Infantil.

Ademais, como proposições para Tertúlias Dialógicas Literárias, foram sugeridas obras de literatura clássica universal adaptadas para a Educação Infantil, como “Cachinhos Dourados” (versão Ruth Rocha, 2008), “Beleza Negra” (Anna Swell, Coleção Folha de São Paulo, 2016) e “O corcunda de Notre Dame” (Victor Hugo, Coleção Folha de São Paulo, 2016).

A possibilidade de desenvolvimento de Tertúlia Dialógica Literária na Educação Infantil foi discutida com base no Relatório Includ-Ed (2011) e nos diálogos com participantes do NIASE, professorado que já trabalhava com as AEE e que contribuiu com as sugestões de ações, articulando teoria e prática, com as sugestões das obras supracitadas e possibilidades de encaminhamentos pedagógicos de modo a conduzir os diálogos sobre a diversidade cultural por meio da literatura clássica universal, principalmente.

Durante os encontros formativos foi consensuado entre o professorado que, ainda que não fossem realizadas as Tertúlias Dialógicas, os encaminhamentos didáticos nas aulas seriam pautados nos princípios da Aprendizagem Dialógica.

A necessidade de articular teoria e prática foi uma necessidade sinalizada pelo professorado participante logo nos primeiros encontros. Em algumas falas era notável a ansiedade por exemplos da prática antirracista, como retomamos no excerto a seguir:

Após a leitura e reflexão é possível enxergar como podemos mudar, melhorar ou acrescentar estratégias que podem ser colocadas em prática no dia a dia com os educandos (Giane, Q2-C3).

Os encontros me ajudaram a refletir e perceber o quanto é importante esse tema, pois ao parar e examinar nossa prática, observamos que sempre podemos melhorar o tratamento com os nossos pequenos, parar pra ouvir, parar pra abraçar e principalmente conversar com o grupo e ver as diferenças e não deixar que isso faça diferença no tratamento uns com os outros. As histórias foram muito legais para introduzir o assunto em sala de aula, amei a "princesa e a ervilha", "amor de cabelo", entre outras, os estudantes conseguiram entender o tema de forma fácil e prestaram bastante atenção e dialogaram também (Rúbia, Q2-C3).

A questão da articulação entre teoria e prática foi um elemento apontado pelo grupo como possibilidade de ajudar na efetivação das práticas pedagógicas, no intuito de



que elas venham atender à perspectiva de colocar em prática, de fato, uma Educação Antirracista, conforme nos indica o relato abaixo:

Ter exemplos práticos nos materiais teóricos já nos fizeram refletir muito sobre situações comuns que acontecem no dia a dia e por muitas vezes passam despercebidas, mas ter o momento de discussão sobre as nossas experiências, sobre as nossas salas de aula enquanto trabalhava a temática facilitou muito a reflexão e nossa formação (Júlia, GDC-1, C2, C3).

Entretanto, enfatizamos a necessidade e importância do estudo da base teórica, da teoria para embasar as práticas, a tomada de decisões e as atitudes do professorado. Neste sentido, com respeito e compreendendo as angústias sinalizadas, consensuamos em acrescentar algumas sugestões de AEE, como as Tertúlias Dialógicas Literárias e Tertúlias Dialógicas Artísticas, assim como disponibilizamos o relatório Includ-Ed (2011) com as Atuações Educativas de Êxito, com as evidências da melhoria aprendizagem e da convivência, quando transferidas aos diferentes contextos. Destacamos a possibilidade de igualdade de diferenças desde a Educação Infantil, a partir da ampliação do conhecimento que reverbera em possibilidades de uma Educação Antirracista.

Importante destacar que foi possível identificar nas falas do professorado, ainda que se tratasse de um processo formativo novo para a maior parte de participantes, a possibilidade de articulação teoria e prática e a mudança de olhar que ao participar das TDP passam a se descortinar, dando mais atenção ao que antes acontecia, mas que ousamos referir como algo que “passava despercebido”.

Eu também não conhecia esse vocabulário a tertúlia dialógica, eu achei legal também você colocar isso com a criança, elas podem participar. No infantil, às vezes a gente faz de um jeito, e nossa, é um modo diferente de falar. Também essa roda de conversa, é um tema gostoso também né, sobre racismo assim quem não conhece né quem não passou, às vezes não a pessoa, mas outro que conhece na escola. Parece que depois você começa a falar parece a ter um outro olhar (Alessandra, GDC-1, C2, C3).

A professora, Alessandra, GDC-1, relaciona os momentos de estudo, da articulação teoria e prática com o cotidiano. Nesse encontro para GDC-1, retomei a questão de diferenciarmos uma roda de conversa de uma Tertúlia Dialógica realizada com base nos sete princípios da Aprendizagem Dialógica. Além de a relacionar com os

momentos de estudo, outra professora participante relacionou também com episódios em sala de aula:

[...] Igual em novembro, eu trabalhei a “Menina bonita do laço de fita” (livro não clássico). Eu achei uma graça na sala quando eu mostrei o livro eu acho que eles não conheciam, eles falaram “é a Laura” (colega de classe, nome fictício) eu achei uma graça eles terem comparado e foi uma comparação assim que achou ela bonita. Então quer dizer que o que eles conseguiram é ter aquele olhar da literatura de algo que é o que é imaginário para uma pessoa (Alice, GDC-1-C3, C4).

O excerto destacado ajuda na discussão de que, sim, as crianças da Educação Infantil observam as diferentes características entre as próprias crianças e que é possível o professorado contribuir, mediando as interações, de modo a favorecer uma melhor convivência.

A partir do estudo, conseguimos olhar com outros olhos para a temática, deixando de trabalhar apenas a consciência negra e trazendo-a para o dia a dia na sala de aula e ampliando a temática para olhares de semelhanças e diferenças, aspectos culturais e físicos, das crianças e sua formação e de como elas se veem e como se aceitam (Júlia, Q2-C3)

Ao favorecer vivências com a diversidade cultural e as diversidades de características existentes no mundo, podemos ensinar as crianças a respeitarem essa diversidade, a **viver e conviver com base na igualdade de diferenças**, a apreciarem as belezas humanas, que são muitas e diversas, sem criação de uma tentativa de padrão ideal, como percebemos na sociedade, nos comerciais de televisão, nas propagandas de produtos. Precisamos (e devemos) aos poucos transformar as situações, mostrar e ensinar às crianças que é possível vivermos sem estereótipos, preconceito e ou discriminação étnica e racial, assim como, às pessoas adultas que ainda não aprenderam, uma vez que nunca é tarde para aprendermos a viver e conviver em igualdade de diferenças.

Mas a gente foi trazendo essa formação, essas discussões tanto naquele horário de HTPC individual do professor onde nós sentávamos e planejava junto as ações, o que já estava conseguindo realizar, quais as dificuldades, então a gente ia nesse tempo principalmente dialogando entre os pares [...] (Verônica-GDC-F2, C1, C2).

Ao analisarmos os dados foi possível perceber a ampliação do trabalho educativo envolvendo a temática Educação Antirracista desde tenra idade, pensando no

fortalecimento da identidade étnica das crianças bem pequenas, como nos berçários. Ainda que o processo de formação continuada tenha ocorrido com professorado da Educação Infantil, com docentes atuantes com crianças da faixa etária entre quatro e cinco anos, no relato de participante, professora que atua na função de coordenação pedagógica, foi possível identificar que o processo formativo refletiu em desdobramentos em outros setores atendidos por uma das escolas, como o excerto evidencia:

Nós começamos também o trabalho com o berçário e com o maternal 1, até o ano passado a gente estava voltada para as salas de aula a partir do maternal 2, então esse ano nós conseguimos um trabalho mais estruturado também a partir do berçário [...] para que as crianças possam ter essa **representatividade** também nos materiais a construção de um trabalho voltado para a **identidade** delas, de começarem a ter o reconhecimento de suas características (Verônica-GDC-F2, C2, C3).

Esse relato corrobora a ampliação de conhecimento em relação à AEE Tertúlias Dialógicas (TD), no caso além de modalidade pedagógica (TDP), quando exemplificamos e demos como sugestão para as práticas pedagógicas na perspectiva antirracista, o trabalho com as Tertúlias Dialógicas Literárias (TDL), como exemplo o livro “Cachinhos Dourados” ou Tertúlia Dialógica Artística (TDA) com a obra “Jardim Miró”. Nesta última, compartilhamos com o grupo de professorado um vídeo de uma escola de Portugal com a gravação de crianças fazendo destaques e comentários sobre a obra em uma Tertúlia Dialógica Artística, visando exemplificar possibilidades de articulação entre a teoria e a prática envolvendo a temática.

[...] como por exemplo agente sentiu falta de um acervo literário que traz a representatividade da diversidade humana, de personagens negras de forma positiva, voltado para a faixa etária deles então a gente buscou por outros meios, biblioteca pedagógica da secretária (SME), teve professor que fez aquisição do seu próprio acervo, nós já inserimos isso também nosso projeto para que o ano que vem com o recurso da APM da escola a gente consiga fazer a ampliação deste material (Verônica-GDC-F2, C3).

Cabe ressaltar que foram situações nas quais buscamos articular teoria e prática, mediante as próprias solicitações advindas dos encontros formativos, de modo a subsidiar com elementos embasados nas AEE, com vistas a relacionar possibilidades de contribuições para uma Educação Antirracista com base nas evidências científicas (Includ-Ed, 2011).

Em relação ao trabalho com características e estereótipos, elementos bastante mencionados ao longo do curso, o excerto abaixo ajuda a discutirmos episódios relatados que demonstram a necessidade de abordarmos a temática Educação Antirracista como forma de preparar o professorado para dialogar com mais segurança sobre a questão racial e a diversidade presente na escola e na sociedade:

A gente está aqui, a gente vê essa diversidade. Então ajuda eles (refere estudantes, as crianças) não terem estereótipo de preconceito. Eu já trabalhei em escolas que para mim as crianças eram preconceituosas com dois anos de idade, entendeu? A maioria era branca, a hora que chegou uma criança haitiana eu percebi que demorou muito tempo para as crianças se enturmarem com ele (a criança referida um menino com pele negra retinta). Então eram poucos que se aproximavam para brincar. Então eu acho que depende muito do convívio das crianças em sociedade. Se elas convivem bastante com crianças negras isso é muito comum, não é maldade, chegou alguém lá que é diferente, assim eles estão acostumados com o que eles estão acostumados a ver, principalmente os haitianos que são bem escuros, mas é um ou dois. Eles tinham preconceito, sim, demorou um tempo, aí a gente foi conversando viu, foi aproximando as crianças, depois ficou tudo bem, tudo bem. Mas no início eles tinham... às vezes colocavam a mão no cabelo assim para conhecer (Alice-GDC-F1, C1, C2).

Os estudos possibilitaram o entendimento e compreensão do tema trazendo para as discussões a importância de trabalhar com nossos alunos desde tenra idade. A partir dos encontros foi possível enxergar as maneiras de trazer o assunto para a sala de aula e trabalhar com as crianças de maneira a iniciar a conscientização e **formação do pensamento antirracista** (Flávia, Q1-C3, C4, grifos nossos).

As reflexões destacadas acima, enquanto dados, ajudam-nos a refletir sobre a importância e o efeito da participação nas TDP, no tocante a contribuírem com a formulação que, ao nosso ver, pode ser um conceito elaborado da formação do “pensamento antirracista”, ideia que vai ao encontro do que defende Paulo Freire, o conceito de pensar certo, que interpretamos pensar e agir com base na igualdade de diferenças (Aubert *et al.*, 2018). O ato de “pensar certo” em uma perspectiva de pensar na coletividade, em igualdade de oportunidades com e entre todas as pessoas. Ação de agir e se movimentar no mundo (Habermas, 1999) como capacidade que temos de contribuir na busca e efetividade da tão sonhada coerência social, igualdade mais equidade (Freire, 2019a; Gomes, 2017).

O que nos faz continuar a pensar em ampliar as formas de agir na esfera educacional, dentre outras, de modo a superar as desigualdades entre raças, etnias e

classes sociais no Brasil (Ianni, 2004). A seguir a percepção de participante quanto às possibilidades de transformação, considerando o diálogo como elemento central:

Nós temos o **poder do diálogo** todos os dias (Flávia, RC-C3).

Eu percebi que depois das nossas conversas a mudança de posturas nossas mesmo, desse olhar para questão da educação antirracista isso está visível nas produções que são realizadas na escolha de imagens apresentadas para as crianças, tem esse olhar para a diversidade, nas apresentações, nas culminâncias dos trabalhos que são apresentados, então se a gente precisa escolher alguma criança para um papel de destaque esse olhar para a diversidade também já faz parte do nosso dia a dia então, isso a gente, conseguiu trazer para esse novo grupo da escola para que a gente tivesse esse olhar da questão da diversidade da valorização nosso dia a dia, nas pequenas atitudes (Verônica-GDC-2, C2, C3).

Destacamos ao longo de todo processo, de pesquisa e formativo, os elementos transformadores e elementos excludentes, que após serem discutidos agregaram nos resultados da pesquisa, a saber:

Quadro 16. **Categoria 3** – Tertúlia Dialógica Pedagógica na Formação Continuada em HTPC e as possíveis Contribuições para uma Educação Antirracista (C3)

<b>Elementos Transformadores</b>	<b>M</b>	<b>Elementos Excludentes</b>	<b>M</b>
Tertúlias Dialógicas Pedagógicas (TDP) e a possibilidade de contribuições para Educação Antirracista (teoria e prática)	28	Falta de compreensão sobre a diversidade étnica e racial (Educação Antirracista)	03
TDP ajuda a mudar o olhar sobre a temática Educação Antirracista	18	Tempo de realização do HTPC (pouco tempo para dialogar e refletir)	08
TDP melhora a qualidade das interações entre pares (solidariedade entre pares)	05		
Segurança para dialogar sobre a temática a partir das TDP (diálogo igualitário)	05		
Reconhecimento da diversidade cultural como algo positivo e enriquecedor no contexto escolar (igualdade e diferenças)	12		
Melhora das interações entre pares, respeito às diferentes opiniões (diálogo igualitário e transformação)	20		
Elementos: 06		Elementos: 02	
Menções: 84		Menções: 11	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Gómez et al. (2006).

Em relação aos elementos excludentes, destaca-se que, dentre o grupo de professorado participante, das dezessete pessoas que responderam ao questionário sobre a participação em formação continuada, envolvendo a temática das Relações Étnicas e

Raciais e Educação Antirracista, apenas duas pessoas afirmaram terem participado de formação continuada envolvendo a temática na trajetória profissional. Uma participante pela SME da cidade na qual a pesquisa ocorreu e uma segunda participante em rede municipal em uma cidade vizinha. Esse reforça a necessidade de realização de movimento formativo envolvendo as questões étnicas e raciais, não somente para atendimento e cumprimento da lei, como discutiremos na próxima categoria, mas por ser uma necessidade, quando observamos a realidade do contexto social.

Quanto aos elementos transformadores, como é possível observarmos no quadro acima (Quadro 16), quanto à efetividade das Tertúlias Dialógicas Pedagógicas na formação docente, a interpretação consiste no reconhecimento da potencialização das interações entre o professorado participante e no fomento de processos formativos com base em evidências científicas, de modo a promover reflexão e o pensamento crítico – elementos essenciais à melhora da prática pedagógica, além de desdobramento em contribuições para uma Educação Antirracista.

A quantidade de menções dos elementos transformadores destaca-se em relação aos elementos excludentes. Entretanto, de acordo com as interpretações, mesmo que ainda não tenhamos um processo formativo pautado em evidências científicas, na trajetória profissional das pessoas participantes, os apontamentos são em relação aos aspectos positivos, que incidem no fato do reconhecimento de que, ao desenvolvermos a formação continuada com base em evidências científicas e inserção da temática nos momentos de estudo e reflexões, podemos ter melhorias nos resultados, no que refere às interações e convivência livre de preconceito, discriminação e racismo.

#### 7.4 A POLÍTICA PÚBLICA E A RELAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSORADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O CUMPRIMENTO DAS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008 (C4)

*O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.*

Freire, 1996, p. 76-7

Nesta categoria, discutimos aspectos da formação continuada com relação às leis que tratam da obrigatoriedade do ensino sobre a cultura africana e indígena na Educação Básica. Na fala do professorado, além do reconhecimento da obrigatoriedade legal, há reconhecimento do dever, do comprometimento docente com a busca e atualização do conhecimento sobre a temática étnica e racial para realizar uma Educação Antirracista.

[...] então, acho que é um engajamento da rede para que isso se torne algo ampliado para todas as escolas para que tenha esse comprometimento, por que é lei é obrigatório esse estudo, partir da rede e chamar esse corpo docente professorado, para a importância a necessidade da temática e como um dever nosso buscar esse conhecimento também, seja nos nossos horários de HTPC nós temos o HTPC livre, que também é para o momento de estudo de planejamento, então acho que essa reflexão é para que a gente possa buscar esse conhecimento, entendendo a importância da temática para a formação das nossas crianças (Vanessa, GDC-F2, C4-C9a, C-9b, C-9c),

Ainda em relação à questão da obrigatoriedade e a relação com a vida cotidiana:

[...] por exemplo, eu, eu nunca passei por situações de racismo, então eu não consigo enxergar no outro como é isso, uma amiga minha falou “Fulana” eu sou negra, você não, então não te incomoda porque você nunca passou por isso, agora eu como sou negra eu sei, eu já passei por isso”. Então, eu tento me colocar no lugar do outro, meu marido é negro, **eu percebo olhares, às vezes o olhar, eu falo que é o racismo oculto, racismo que está enraizado, tem pessoas que falam que não é racista, mas ainda tem sim esse olhar oculto.** Então, eu tenho preocupação de não estar também tendo motivo dessa prática, então sempre estou perguntando, lendo... Até conversei com amigos, a gente que nunca passou por isso às vezes não sabe, fala que não tem nada a ver, mas aquela pessoa que passou, quem realmente falou se sentiu incomodada, ela passa por isso quase todos os dias. Então eu procuro saber, é um tema que eu procuro muito, passar para eles (estudantes) um pouquinho também do que é legal, do que é bom. **A criança não nasce racista, o racismo vem do olhar do adulto.** O adulto coloca isso, é isso (Fernanda, Entrevista RC, C-9a, C-9b, C-9c).

O relato acima nos convoca a refletirmos profundamente sobre o papel não só do professorado, mas de cada pessoa adulta que convive e educa a criança. Concordamos com a fala da professora quando diz que “**A criança não nasce racista**”. Essa fala vai ao encontro do que Luther King defendeu e declarou em um de seus discursos de que ninguém nasce racista, ninguém nasce odiando a outra pessoa pela cor da pele e se aprendemos a odiar, podemos aprender a amar.

Nas palavras da professora, “**o racismo vem do olhar do adulto**”, sendo assim, precisamos transformar o olhar (e a postura) desse adulto, seja na escola ou em outro ambiente.

Cavalleiro (2003) ressalta que desde muito cedo o racismo está presente na vida das pessoas, em especial das crianças. A autora enfatiza, por meios das pesquisas, que na escola, a depender das interações e do posicionamento do professorado, com ênfase na Educação Infantil, as crianças negras já apresentavam uma identidade negativa em relação ao pertencimento étnico e racial.

Não só com essas crianças nós temos que fazer com que essas crianças brancas elas não sejam racistas, proteger as crianças negras é nosso papel, as crianças precisam aprender e entender que racismo é crime que não é comum, que é crime assim como roubar, como matar é crime. Eu acho que essa discussão atual ela é muito importante para que a gente comece a colocar na cabeça (criança/estudante) dele olha só o que você fez [...] (Tomas, RC).

A fala transcrita do professor Tomas (RC) convoca-nos a refletir com Cavalleiro (2003) ao identificar que as crianças brancas revelavam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, sentimentos estes que na maioria das vezes traziam de casa e era reforçado na escola, mediante comportamento de indiferença e falta de posicionamento antirracista por parte do professorado. Essa atitude dificulta a socialização positiva em relação à diversidade étnica e racial entre estudantes, pois, devido às diferenças étnicas e raciais, acaba por excluir crianças negras de diversas atividades do cotidiano escolar, causando a elas um sentimento de inferioridade e baixa estima por suas características (traços fenóticos) ao invés de dialogar, valorizar e incentivar a valorização e apreciação da diversidade como fator enriquecedor das interações (Aubert *et al.*, 2018; Flecha, Gómez, 1995).

Nesse sentido, em consonância com Cavalleiro (2003), precisamos considerar que é na infância que começamos o processo de construção da identidade de cada ser humano. Ao ponderarmos sobre o fato de que, se durante o convívio com outras crianças, uma criança é excluída, por exemplo, por causa da cor da sua pele, ou tipo de cabelo Gomes (2017), essa exclusão pode causar danos profundos no processo de construção da identidade, pois a criança excluída nos processos de socialização em contexto escolar pode se autoexcluir também em outros contextos e momentos. Ou seja, é um processo



altamente prejudicial para o desenvolvimento e para a socialização, interações que podem fortalecer ou causar efeito inverso à identidade da criança.

Neste estudo nos detemos no ambiente escolar, sem desconsiderar a educação que a criança recebe em casa e/ou outros espaços educativos, de modo que a criança possa ter uma Educação Antirracista em todos os âmbitos, fato que nos remete à questão das leis que buscam sanar as desigualdades étnicas e raciais, na busca de cumprimento efetivo dos direitos humanos.

Com relação à obrigatoriedade da inserção da temática (Lei nº 11.645/08 e outras):

Ficou claro para nós, na prática quando a gente possibilita essa situação dialógica, as tertúlias que as professoras principalmente do projeto integral porque nós somos do período integral nós temos trabalho em sala de aula e no outro período o projeto com oficinas. Então, dentro principalmente das oficinas, a gente intensificou mais o projeto tanto que o projeto étnico e racial a gente já incluiu nosso PPP, já faz parte de nosso Projeto Político Pedagógico da unidade [...] onde a gente fez uma reflexão dos desafios, dos facilitadores, dos dificultadores para a gente reestruturar para o próximo ano (Verônica-GDC-F2, C-9a, C-9b e C-9c).

Cabe observarmos, conforme refere o professorado, ainda que a legislação determine a obrigatoriedade, estamos distantes do cumprimento da lei. A formação inicial pouco aborda a temática, segundo dados coletados, como o do excerto a seguir:

[...] Sabemos que hoje é lei, mas quando fiz licenciatura não tive conteúdo para esta formação, sempre foi um assunto pouco trabalhado apenas nas datas comemorativas, mas noto sua real importância para meu crescimento(a) profissional me orientando e criando métodos apropriados, me preparando para realmente colocar em prática uma educação antirracista (Nilma – Q1, C4)

A forma como a formação continuada atua em relação à Educação Antirracista, reverbera no cotidiano da ação docente (Silva, 2017; Gomes, 2023), o trato pedagógico, ou a falta dele. Com as questões raciais a partir da Lei 10.639/03 e 11.645/08, pode ser traduzido como um fator limitador das transformações sociais e superação de desigualdades. A esse respeito, o relato abaixo indica o que comumente ocorre:

Apesar de saber da lei, da importância da temática, incorporava ela somente em novembro, e com a formação, pude perceber que pode ser aplicada dentro do currículo o ano inteiro (Tomas, Q1, C4).

Eu nunca tinha tido realmente uma formação a respeito sou formada em educação especial também e mesmo em todas as minhas formações não tinha tido nenhuma temática parecida, então a gente se limitava realmente às datas comemorativas (Maria – GDC-F1, C2, C4).

A forma como a formação continuada, ao atender a lei, pode contribuir em relação à Educação Antirracista, como ressaltam Silva (2017) e Gomes (2023), no trato pedagógico com as questões raciais a partir da Lei 10.639/03 e 11.645/08 e relacionar:

Acho que ficou ainda mais evidente com a prática do quanto é importante a gente conversar e desenvolver esse pensamento crítico com as crianças. A gente sabe que existe esse racismo estrutural que eles terão contato mesmo no ambiente da família reproduzir no caso de reproduzir. então trabalhando essa base o fortalecimento das identidades, trazendo as culturas para dentro da escola, valorização, a gente vai também fomentando esse pensamento crítico. que eles possam também ter essa criticidade lá fora, quando estiverem maiores na adolescência né (Verônica, GDC-F1, C2, C3).

Quadro 17. **Categoria 4** - A política pública e a relação da Formação Continuada do Professorado na Educação Infantil com o cumprimento das leis 10.639/2003, 11.645/2008 (C4)

<b>Elementos Transformadores</b>	<b>M</b>	<b>Elementos Excludentes</b>	<b>M</b>
Participar das TDPs sobre Educação Antirracista ajuda na aplicabilidade da Lei 11.645/08 para além das datas comemorativas	08	Focar o trabalho sobre diversidade, Educação Antirracista apenas nas datas comemorativas	03
Dialogar entre pares sobre a temática ajuda ampliar o olhar e trabalhar além das datas comemorativas	07	Saber da existência das leis sobre as questões étnicas e raciais e não contribuir com a efetividade no cotidiano escolar	03
TDP possibilita acesso aos textos científicos e amplia conhecimento do professorado sobre as leis e questões raciais	01	Insegurança para trabalhar a temática e restringir o trabalho educativos às datas comemorativas	01
Refletir e dialogar nos HTPC como ações de oportunidade/possibilidade de mudar as práticas, trabalhar a temática além das datas comemorativas	03	Negação da existência do racismo	02
Sentir mais segurança para falar sobre a temática nas aulas a partir de amparo legal	02		
Reconhecer a necessidade de efetividade da Lei 11.645/08 como necessidade para além do âmbito escolar	08		
Elementos: 06		Elementos: 04	
Menções: 29		Menções: 09	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Gómez *et al.* (2006).

Com base nas palavras de Flecha e Gomez (1995), defendemos teorias e práticas culturais que vêm demonstrando, ao longo das últimas décadas, a capacidade de combater de frente ambos os racismos, moderno e pós-moderno (Gómez, 1995 p. 10-11).

Na perspectiva e nas práticas aqui defendidas precisamos refletir que, mesmo com a sanção da Lei 10.639/2003 e posteriormente da Lei n.º 11.645/2008, a qual inclui no currículo oficial das redes de ensino públicas e privadas a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, considerando sua relevância social, por si só ela não é capaz de promover a mudança na cultura racista no contexto brasileiro.

No decorrer desta pesquisa a primeira lei, acima referida, completa duas décadas. Contudo, as questões sociais envolvendo a temática ainda são elementos desafiadores, que causam conflitos e sofrimento em grande parte da população brasileira e em muitos outros países pelo mundo.

Diante do processo de formação e do compromisso com a educação, Freire (2003) nos leva a refletir sobre o perfil ideal do(a) educador(a) como um ser inacabado que busca novas experiências e está comprometido(a) com a sociedade.

Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita (Freire, 2003, p. 5).

Nesta lógica, é preciso ampliar nossos olhares e currículos escolares para vermos na diversidade étnica e racial elementos positivos (e belos), assim como as diferenças entre as pessoas como possibilidade de construção de conhecimentos importantes de outros saberes e na valorização deles. Dialogarmos de forma igualitária entre/com as pessoas. Atuamos na perspectiva e reconhecimento do princípio da inteligência cultural de todas as pessoas. Agir, acreditar e fomentarmos na/a solidariedade e assim promovermos a criação de sentido, na possibilidade de transformação da realidade na vida de todas as pessoas, como forma de promovermos maior e melhor dimensão instrumental, e concomitantemente, movimentação social independentemente do grupo étnico ou racial a que pertença, possibilitando a igualdade de diferenças.

Cabe ressaltarmos que a inclusão de determinados grupos não pressupõe, necessariamente, a substituição de outros grupos, mas, sim, a incorporação das diversas vozes e saberes que compõem o mundo no qual vivemos, a diversidade étnica, racial e cultural que fundamenta nossa sociedade.

Os processos pedagógicos que envolvem a Lei 10.639, em seu sentido amplo, fazem-se no conjunto das relações sociais e institucionais e os procedimentos educativos intencionais e institucionalizados manifestam-se através das diferentes formas e modalidades de ensinar e de aprender, no caso desta tese, com recorte sobre as questões étnicas e raciais desde a Educação Infantil.

Na busca pela coerência entre os diálogos estabelecidos ao longo da pesquisa, a coleta e a análise realizada, passamos ao próximo item para o cruzamento dos dados.

## 7.5 CRUZAMENTO DE DADOS

Por se tratar de uma pesquisa de métodos mistos e de intervenção, ressalta-se a importância do cruzamento de diferentes “Fontes de informações de dados, examinando as evidências das pontes e usando-as para criar uma justificativa coesa para os temas” (Creswell, 2010, p. 200), assim como para o processo de categorização (Bagdan; Biklen, 1994) e a identificação de elementos transformadores e elementos excludentes (Gómez *et al.*, 2006). Iniciamos com um quadro geral da matriz das dimensões excludentes e dimensões transformadoras por categoria:

Tabela 1. **Matriz** de análise das dimensões excludentes e transformadoras por categoria

<b>Categorias</b>	<b>Elementos Transformadores</b>	<b>Elementos Excludentes</b>	<b>Total de Menções por Categoria</b>
Formação Continuada com base em evidências científicas	46	08	<b>54</b>
Formação Continuada e a relação com Educação Antirracista na Educação Infantil	74	11	<b>85</b>
Tertúlia Dialógica Pedagógica na Formação Continuada em HTPC e as possíveis contribuições para uma Educação Antirracista	70	11	<b>81</b>
A política pública e a relação da formação continuada do professorado na Educação Infantil com o cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.	29	06	<b>35</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

A tabela acima, com a matriz de análise das dimensões excludentes e dimensões transformadoras, ajuda a concatenar os resultados por categorias e explicitar como ao longo da pesquisa, por meio da comunicação na perspectiva comunicativa, a confiança interativa foi se estabelecendo e com ela a possibilidade de aprofundar as discussões sobre a temática Educação Antirracista e analisar as percepções, em relação a ela, do grupo de professorado participante.

Na primeira categoria **“Formação continuada com base em evidências científicas”**, observa-se que ao longo da pesquisa, os elementos transformadores apresentam-se em maior número do que os elementos excludentes, com o total de 46 Elementos Transformadores (ET) e 08 Elementos Excludentes (EE). Como resultado, consideramos um fator bastante positivo na percepção do professorado. Entretanto, embora os resultados indiquem o reconhecimento da importância da formação continuada (e inicial destacada nas falas do professorado) ser pautada em evidências científicas, em contraste com a realidade no âmbito pesquisado, ainda há um longo caminho a percorrermos para que este elemento se concretize, de fato, e assim possamos romper com os elementos que acabam por dificultar que a formação continuada (e inicial) seja realizada com base em evidências científicas.

Em relação à segunda categoria **“Formação continuada e a relação com Educação Antirracista na Educação Infantil”** chama-nos a atenção as menções dos elementos transformadores, em relação aos elementos excludentes. Como resultado, o quantitativo de elementos transformadores (74) em relação aos elementos excludentes (11) demonstra as percepções do professorado quanto à relevância de inserirmos a temática Educação Antirracista nos momentos de estudos, por meio de leituras e reflexões no HTPC, enquanto conteúdo formativo por meio da Tertúlia Dialógica Pedagógica (TDP). Elemento que favorece a ampliação do conhecimento sobre Educação Antirracista e sua efetividade no contexto escolar, de modo a relacionar teoria e prática e fortalecimento étnico e racial das crianças na Educação Infantil.

A terceira categoria **“Tertúlia Dialógica Pedagógica na formação continuada em HTPC e as possíveis contribuições para uma Educação Antirracista”** com um total 70 elementos transformadores e 11 elementos excludentes evidencia a potencialidade desta Atuação Educativa de Êxito (AEE) realizada com o grupo de participantes da pesquisa. Os elementos transformadores ganham destaque sobre as TDPs na formação continuada e o trabalho com textos e evidências científicas relacionados às questões étnicas e raciais. Os resultados demonstram que, por meio dos diálogos e

reflexões durante os encontros dialógicos foi possível articular teoria e prática, de modo a oferecer mais segurança para que educadores(as) possam colocar em prática uma Educação Antirracista.

Na quarta categoria “A política pública e a relação da formação continuada do professorado na Educação Infantil com o cumprimento das Leis 10.639/2003, 11.645/2008” a questão da aplicabilidade e efetividade das leis e documentos orientadores no âmbito educacional foi apontada como fator que merece ampla atenção por parte dos(as) gestores(as) e responsáveis pelas políticas públicas. Com total de 29 elementos transformadores e 06 elementos excludentes, foi possível identificar no levantamento de dados a percepção dos(as) professores(as) quanto à necessidade do cumprimento da lei, inserindo a temática na formação continuada desde a Educação Infantil.

Os dados indicam que o processo de formação para as questões raciais nas escolas ainda não surtiu o efeito esperado que atendesse aos propósitos da lei, de modo a favorecer, além das reflexões em momentos de estudos, desdobramentos de uma prática educativa antirracista para além das datas comemorativas, ou seja, que a temática seja envolvida nas ações educativas ao longo do ano.

Após a apresentação da análise do cruzamento de dados por categorias, a Tabela 2, abaixo, auxilia na demonstração do cruzamento dos dados, em detalhamento de instrumentos de coleta de dados em todas as etapas da pesquisa:

Tabela 2. **Matriz** de análise das dimensões excludentes e transformadoras por categoria e instrumento de coleta de dados

Categorias	Q1		Q2		RC		GDC F1		GDC F2		Total geral - menções por categoria (TG)	
	ET	EE	ET	EE	ET	EE	ET	EE	ET	EE	ET	EE
Formação Continuada com base em evidências científicas	09	0	17	2	12	2	3	2	5	2	46	8
Formação Continuada e a relação com Educação Antirracista na Educação Infantil	10	2	26	0	16	5	17	3	5	1	74	11
Tertúlia Dialógica Pedagógica na Formação Continuada em HTPC e as possíveis contribuições para uma Educação Antirracista – articulação teoria e prática	11	2	17	6	29	3	10	0	3	0	70	11
A política pública e a relação da formação continuada do professorado na Educação	2	1	4	4	20	0	2	0	1	1	29	6

Infantil com o cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.												
Total de menções por coleta	32	5	64	12	77	10	32	5	14	4	TG 219	TG 36

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base na tabela de análises das dimensões dos elementos transformadores (ET) e elementos excludentes (EE), por instrumentos de coleta de dados, ao relacionarmos as categorias de análises e elementos transformadores e excludentes é possível identificar que a quantidade total de elementos transformadores (219) é maior que quantidade total dos elementos excludentes (36). Esse fato indica que as categorias são representativas nas falas do professorado participante, de modo a contemplar as percepções em relação aos elementos que criam obstáculos ou promovem a transformação na formação continuada, no que tange as reflexões sobre as práticas educativas relacionadas à Educação Antirracista.

Feitas as ponderações sobre as análises de elementos transformadores e excludentes, com base em Gómez *et al.* (2006), passemos aos elementos excludentes e elementos transformadores relacionados ao sistema e ao mundo da vida com base em Habermas (2012).

## 7.6 MATRIZ FINAL DE ANÁLISE: A RELAÇÃO SISTEMA E MUNDO DA VIDA ENQUANTO POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

De acordo com a proposta da Metodologia Comunicativa, os resultados finais da investigação são apresentados em matrizes finais de análise referentes ao sistema e ao mundo da vida, conforme os quadros 18 e 19, abaixo, em que inserimos os elementos excludentes e transformadores identificados ao longo da pesquisa (Gómez *et al.*, 2006).

Quanto aos significados, retomamos que: o sistema corresponde aos espaços, instituições, organizações que são autorregulados pelas esferas de poder como o mercado e o governo. Por conseguinte, o mundo da vida diz respeito às vivências cotidianas, os atos comunicativos das pessoas em sociedade e tempos históricos (Habermas, 2012).

Sobre a dependência do sistema em relação ao mundo da vida, Habermas (2012) pondera que o mundo da vida continua sendo o subsistema definidor da manutenção do sistema da sociedade como um todo. Por isso, os mecanismos sistêmicos necessitam de uma ancoragem no mundo da vida, o que implica institucionalização, uma vez que esta pode ser percebida na perspectiva interna do mundo da vida (Habermas, 2012). Sobre a

ancoragem institucional do sistema no mundo da vida, o autor afirma que, historicamente, sucedem de arranjos simples para arranjos cada vez mais complexos.

O mundo da vida é o lugar no qual se dá a busca comunicativa de consensos através da ação comunicativa (racionalidade comunicativa). O sistema, através dos subsistemas dirigidos pelo meio poder e pelo meio moeda, é o espaço no qual ocorrem as ações estratégicas (Habermas, 2012)<sup>16</sup>.

Neste sentido, a identificação de elementos transformadores e excludentes e as respectivas menções referentes ao sistema e ao mundo da vida, podem colaborar, fortemente, para repensarmos a formação continuada do professorado com base em evidências científicas, na possibilidade de transformação nas relações e interações, pautadas no diálogo e no agir comunicativo, e principalmente no caso dessa pesquisa, nas possíveis contribuições para uma Educação Antirracista.

Quadro 18. Elementos transformadores e as dimensões sistema e mundo da vida

<b>Matriz final de análise: Elementos Transformadores</b>	
<b>Sistema</b>	<b>Mundo da vida</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• No horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) que já é destinado para a formação continuada incluir o tema Educação Antirracista por meio da Tertúlia Dialógica Pedagógica (TDP) (14)</li> <li>• O conhecimento científico contribui para o desenvolvimento da autonomia, argumentação e propriedade na tomada de decisões pedagógicas (18)</li> <li>• A TDP na formação continuada do professorado contribui para estabelecer relação entre teoria e prática (23)</li> <li>• Promover estudos leituras e discussões (06)</li> <li>• Formação continuada do professorado com base em evidências científicas, leituras, diálogos e reflexões ajuda a construir conhecimento sobre <b>Educação Antirracista</b> (24)</li> <li>• Participar das TDPs sobre Educação Antirracista ajuda na aplicabilidade da Lei 11.645/08 (08)</li> <li>• TDP ajuda a mudar o olhar sobre a temática Educação Antirracista (18)</li> <li>• Reconhecimento da diversidade cultural como algo positivo e enriquecedor no contexto escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inserção da temática nos conteúdos formativos nos HTPC da Educação Infantil favorece discutir possibilidades da prática para uma Educação Antirracista (18)</li> <li>• Segurança para dialogar sobre a temática a partir das TDP (diálogo igualitário) (05)</li> <li>• Estudos, leituras e discussões ajudam a construir conhecimento (06)</li> <li>• Melhora das interações entre pares (Diálogo e trabalho colaborativo) (06)</li> <li>• Sentir mais segurança para falar sobre a temática nas aulas a partir de amparo legal (02)</li> <li>• Reconhecimento da diversidade cultural como algo positivo e enriquecedor no contexto escolar (Igualdade e diferenças) (12)</li> <li>• Formação continuada com base em evidências científicas favorece as reflexões sobre a prática pedagógica (15)</li> <li>• Melhora das interações entre pares – respeito às diferentes opiniões (diálogo igualitário e transformação) (20)</li> </ul>

<sup>16</sup> Para saber mais sobre sistema e mundo da vida recomendamos a leitura do livro “Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social” (Jurgen Habermas, 2012).



(Igualdade e diferenças) (12) • Formação continuada com base em evidências científicas favorece as reflexões sobre a prática pedagógica (15)	
<b>Total: 120</b>	<b>Total: 84</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Gómez *et al.* (2006).

Com base no quadro em relação aos elementos transformadores, retomamos as reflexões sobre as questões iniciais e centrais da pesquisa, questões elaboradas com base na perspectiva da Aprendizagem Dialógica e seus sete princípios, visando assim identificar se havia, ou não, presença e abertura para os diálogos sobre questões raciais, prevenção e combate de preconceito, discriminação e racismo nos espaços formativos. Por meio da realização das TDPs no HTPC aprofundamos as análises sobre o sistema e mundo da vida e constatamos a possibilidade de práticas antirracistas desde a Educação Infantil a partir da inserção da temática racial na formação continuada.

Feitas as ponderações sobre as análises de elementos transformadores relacionados ao sistema e mundo da vida (Habermas, 2012), passemos aos elementos excludentes em relação às respectivas dimensões (Habermas, 2012), como sistematizado no Quadro 19, abaixo:

Quadro 19. **Elementos** excludentes e as dimensões sistema e mundo da vida

<b>Matriz final de análise: Elementos Excludentes</b>		
<b>Sistema</b>	<b>Mundo da vida</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de formação continuada com base em evidências científicas (06)</li> <li>• Ausência da temática Educação Antirracista na formação continuada (SME e escolas) (06)</li> <li>• Pouco incentivo para momentos de estudos sobre a prática (04)</li> <li>• Ausência de diálogos nas formações, formações conduzidas por especialistas, (Formações em formato de palestras) (05)</li> <li>• Ausência de formação continuada relacionada à temática Educação Antirracista (06)</li> <li>• Falta de valorização da temática na</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouca valorização da temática na formação continuada (SME e escolas) (08)</li> <li>• Pouca compreensão sobre a diversidade étnica e racial (Educação Antirracista) (03)</li> <li>• Necessidade de melhor cooperação, de socialização das práticas pedagógicas (03)</li> <li>• Insegurança para trabalhar a temática e restringer o trabalho educativos às datas comemorativas (01)</li> <li>• Saber da existência das leis sobre as questões étnicas e raciais e não contribuir com a efetividade no</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>

formação continuada (SME e escolas) (08) • Tempo de realização do HTPC (pouco tempo para dialogar e refletir) (08) • Focar o trabalho sobre diversidade, Educação Antirracista apenas nas datas comemorativas (03) • Formação inicial não contemplou a temática diversidade étnica e racial (Educação Antirracista) (15)	cotidiano escolar (03) • Negação da existência do racismo (02) • Formações com formato de palestra não contribui para o diálogo nas formações inicial e continuada (05)	
<b>Total: 61</b>	<b>Total: 25</b>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Gómez *et al.* (2006).

De acordo com as análises dos elementos excludentes, os resultados indicam que o sistema, ao ofertar uma formação continuada (e inicial) com pouco embasamento científico e não envolvendo as questões étnicas e raciais, torna-se um obstáculo para o reconhecimento da diversidade cultural como algo positivo e enriquecedor no contexto escolar (Igualdade e diferenças), na valorização da diversidade no fortalecimento da identidade étnica racial das crianças e por fim, dificulta o cumprimento das leis a esse respeito. Fator que dificulta a transformação social de romper com o preconceito étnico e racial e as desigualdades existentes na sociedade, em especial no âmbito escolar.

Consideramos e acreditamos na possibilidade de transformação das relações e interações pautadas no diálogo e no agir comunicativo e, principalmente no caso dessa pesquisa, nas possíveis contribuições para uma Educação Antirracista.

Os dados revelam que por meio da Atuação Educativa de Êxito (AEE), Formação Pedagógica Dialógica do Professorado (Includ-Ed, 2011), via Tertúlia Dialógica Pedagógica (TDP), tendo por eixo estudos e reflexões sobre as questões étnicas e raciais, fica visível a possibilidade de implementarmos uma Educação Antirracista. Ainda que as menções sobre o sistema ressaltem as menções do mundo da vida, cabe refletir que é neste âmbito que as leis sobre as questões étnicas e raciais tendem a serem legitimadas e efetivadas, conforme evidenciam os dados – menções e destaques de elementos transformadores e excludentes evidenciados.

Destaca-se que dentro da estrutura das formações continuadas do professorado há o reconhecimento de elementos que promovem mudanças na formação, nas práticas e com ênfase na prática de uma Educação Antirracista. Considerando que, ainda que existam os elementos excludentes, o professorado participante acredita na possibilidade

de transformação social e no rompimento das desigualdades étnicas e raciais, por meio da inserção da temática nos momentos formativos. Tal medida contribui para sanar as desigualdades educacionais e para o cumprimento das leis referidas, dentre outros documentos como diretrizes quanto à temática e tese defendida.

Realizadas e apresentadas as análises finais, passemos às considerações finais, limitações da pesquisa e recomendações a partir dos resultados na tentativa de contribuir com estudos futuros na perspectiva da superação de desigualdades e para a transformação social.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SIM, TEMOS POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA!

Consideramos pertinente retomar as questões que orientaram o estudo: que conhecimento os(as) professoras(as) possuem sobre Educação Antirracista? Que elementos (transformadores e excludentes) as Tertúlias Dialógicas Pedagógicas (TDP) oferecem aos(às) docentes da Educação Infantil para o desenvolvimento de uma Educação Antirracista? Estas são algumas, dentre outras suscitadas no caminho percorrido ao longo da pesquisa e que, ainda e certamente, surgirão.

Partimos da **hipótese** de que a Tertúlia Dialógica Pedagógica, além de promover a formação continuada e permanente do professorado com base em evidências científicas, por meio do estudo e reflexão sobre as questões étnicas e raciais, pode contribuir com uma Educação Antirracista.

Como **objeto geral**, a pesquisa visou: analisar, por meio de elementos transformadores e/ou excludentes relatados pelos(as) participantes da pesquisa, como a formação continuada de professores(as) da Educação Infantil pode contribuir para a Educação Antirracista, tendo como eixo as Tertúlias Dialógicas Pedagógicas. A fim de identificar suas contribuições para a educação antirracista e o cumprimento das leis a esse respeito: Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Para atingir o objetivo geral, traçamos os seguintes **objetivos específicos**:

- Compreender como ocorre a formação continuada do professorado atualmente na Educação Infantil, por meio dos relatos dos(as) participantes;
- Identificar e analisar, a partir dos relatos dos(das) participantes, os elementos transformadores e/ou excludentes que viabilizam ou obstaculizam a utilização da Tertúlia Dialógica Pedagógica como uma formação continuada na Educação Infantil;
- Analisar de que forma a formação continuada de professores(as), contribui para a realização de práticas pedagógicas voltadas à Educação Antirracista, tendo como eixo a Tertúlia Dialógica Pedagógica;
- Contribuir com a implementação e efetividade de ações educativas no cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Ao retomarmos as menções à Lei nº 11.645/08 sobre o Ensino da História da África e Culturas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas, refletirmos sobre o escrito e o vivido na realidade brasileira, podemos concluir que por mais avançada que uma lei possa ser, como é o caso das leis mencionadas, dentre outros documentos direcionadores da inclusão da temática no contexto escolar, é na dinâmica social, no ambiente político e no cotidiano, que tendem a serem legitimadas e efetivadas (ou não). Dessa forma, “Articular educação, raça e cidadania exige mais do que uma mudança conceitual teórica, isto é, configura-se como uma postura política no fazer pedagógico” (Gomes, 2006, p. 89).

Os dados revelam que, em relação às políticas públicas e órgãos competentes a esse respeito (governo e secretarias de educação) em relação à formação continuada, a oferta tem sido insuficiente. Demonstrou-se que são fornecidos poucos subsídios de formação inicial e, neste estudo enfatizamos a formação continuada. Os elementos sinalizados não correspondem ao que determina a legislação e outros documentos direcionadores do trabalho pedagógico envolvendo as questões étnicas e raciais.

Com base nos diálogos estabelecidos e nas argumentações ao longo da pesquisa, tecemos indicações *para além da denúncia dos elementos obstaculizadores, focamos no anúncio das possibilidades de transformação*, com as recomendações:

- À gestão e equipes escolares: ampliar o envolvimento com as questões étnicas e raciais, apoiar e ter conscientização da importância de se trabalhar a temática e favorecer à realização de um trabalho amplo nas escolas, que não se limite às datas comemorativas, uma vez que o racismo (o preconceito e a discriminação étnica e racial) precisa ser prevenido e combatido, principalmente dentro das escolas. Inserir a temática no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) previstos ao longo da jornada formativa docente, mediante a autonomia prevista em lei para formação continuada nas próprias escolas.

- Aos familiares e pessoas do entorno: deve ser feito um trabalho pontual, utilizar momentos de encontros, como exemplo, reunião de pais para abordar esse tema e possibilitar que tenham maior envolvimento e participação nas ações educativas das escolas;

- Aos governantes/secretarias municipais de educação: ampliar a oferta de formação continuada envolvendo as questões étnicas e raciais e formações com base em evidências científicas. Assim como favorecer a abertura ao diálogo e participação nas tomadas de decisões por parte das equipes escolares e comunidade de entorno. Em relação à formação de professores(as), aprofundar o tema em todas as escolas da rede,

com a possibilidade de implementação das Tertúlias Dialógicas, onde os(as) professores(as) possam dialogar e tirar dúvidas, melhorar a prática, evidenciando a importância de ter um olhar antirracista dentro do ambiente escolar e em toda sociedade.

- Às universidades: devem criar ambiente para que essas pautas sejam tratadas com seriedade e incluir essa temática de formação como obrigatória dentro dos cursos de formação inicial. Podem colaborar com a difusão de conhecimento sobre políticas públicas e cumprimento das leis sobre as questões raciais.

Neste ponto, também chamamos atenção para a lacuna que há na Lei 11.645/08 quando aponta que o ensino da temática deve ocorrer no Ensino Fundamental e deixa de mencionar a Educação Infantil. O que pode ser, e certamente será, objeto de estudo em pesquisas futuras, por esta pesquisadora, ou melhor, nós do NIASE ou em estudos de outras pessoas que também reflitam sobre a temática e que buscam, conjuntamente, romper com a situação de desigualdade e injustiça social que ainda assola o contexto brasileiro e de outros países, em relação às questões étnicas e raciais.

Em termos de desafios, a trajetória nos últimos quatro anos de doutoramento foi “desafiadora” e ao mesmo tempo “enriquecedora”. Acrescentou em minha vida elementos transformadores, em todos os aspectos, como ser humano, como profissional da educação, mulher e pessoa negra que sabe que tem direito a ser respeitada e viver dignamente, assim como todas as pessoas, independentemente de raça, etnia, gênero ou recorte de “classe social econômica”. O processo vivenciado fortaleceu-me, ainda mais, para ajudar a fortalecer outras pessoas, a continuarem a *sonhar e esperar*, a agir de forma comunicativa na perspectiva do direito à igualdade de diferenças.

Finalizamos a tese, mas não a busca por uma Educação Antirracista, essa busca, como diria Paulo Freire, pacientemente impaciente, há de continuar até que as desigualdades étnicas e raciais sejam sanadas e que possamos, de fato, viver em um futuro próximo, na perspectiva da interculturalidade, em **igualdade de diferenças** *com e entre* todas as pessoas. Que tenhamos um mundo melhor, não só para algumas pessoas, mas sim para todas as pessoas!

## REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA SENADO. **Sancionada lei que tipifica como crime de racismo a injúria racial.** Senado Notícias, Brasília, DF, 12 jan. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/01/12/sancionada-lei-que-tipifica-como-crime-de-racismo-a-injuria-racial>. Acesso em: 5 mai. 2024.
- AUBERT, *et al.* **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação.** Edufscar: São Carlos. 2018.
- BELLINI, D. M. G. **Trança de gente: mulheres negras e relações intergeracionais na superação do racismo.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17317>. Acesso em: 1 ago. 2024.
- BEDANI, V. M. **O curso de pedagogia e a diversidade étnico-racial: trilhando caminhos.** 2006. 93 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2008.
- BLEY, R. B. A igualdade e a diferença na escola na contemporaneidade. *In:* Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 13., 2017. Curitiba. **Anais eletrônicos [...]**, Curitiba, 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24974\\_13617.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24974_13617.pdf). Acesso em: 1 ago. 2024.
- BNCC. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 1 ago. 2024.
- BRAGA, F.; MELLO, R. R.; BACHEGA, D. A unidade na diversidade em Paulo Freire: avanços para a transformação educacional. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 16, p. 1-21, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16597.042. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16597>.
- BRANDT, A. G. **Programa de formação dos(as) professores(as) (de ensino básico, técnico e tecnológico): um estudo a partir das vozes dos educadores do IF catarinense - Campus Rio do Sul.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129669>. Acesso em: 4 ago. 2024.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto Legislativo nº 485, de 2006.** Aprova o texto da Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, celebrada em Paris, em 20 de outubro de 2005. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2006. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2006/decretolegislativo-485-20-dezembro-2006-548645-convencao-63819-pl.html?ref=blog.casoteca.app.br>. Acesso em: 5 mai. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=CON&numero=&ano=1988&ato=b79QTWE1EeFpWTb1a>. Acesso em: 5 mai. 2024.

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. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de professores da educação básica. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-superior/legislacao/resolucao-cne-cp-n-1-de-18-de-dezembro-de-2019>. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e institui a base nacional comum para a formação continuada de professores da educação básica. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN12020.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf). Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm). Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 2.848, de 7 de outubro de 1940**. Promulga o Código Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 1940. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm). Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10172.htm). Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LEIS\\_2014/L13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2014/L13005.htm). Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 14.532, de 11 de janeiro de 2023**. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2023-01-11;14532>. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7716.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm).



Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 5 mai. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 5 mai. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7716.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.716%2C%20DE%20JANEIRO%20DE%201989.&text=Define%20os%20crimes%20resultantes%20de,de%20ra%C3%A7a%20ou%20de%20cor](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.716%2C%20DE%20JANEIRO%20DE%201989.&text=Define%20os%20crimes%20resultantes%20de,de%20ra%C3%A7a%20ou%20de%20cor). Acesso em: 5 mai. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 8.069, de 13/07/1999.** Dispõe sobre o ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1990. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/549945>. Acesso em: 5 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programas e Ações.** 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes-1>. Acesso em: 7 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510/2016.** Dispõe sobre a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. **Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.** Durban, 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. Brasília: Ministério da Cultura, Fundação Cultural Palmares, 2001. Disponível em: [https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/declaracao\\_durban.pdf](https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/declaracao_durban.pdf). Acesso em: 7 mar. 2024.

CANCLINI, G. N. Del Consumo al Acceso: Viejos Y Jóvenes en La Comunicación. **Comunicação Mídia e Consumo**, [S. l.], v. 14, n. 41, p. 10-30, 2017. DOI:

10.18568/cmc.v14i41.1593. Disponível em: <https://revistacmc.espm.br/revistacmc/article/view/1593>. Acesso em: 2 mar. 2023.

CAVALLEIRO, E. **Crianças negras e brancas interagindo e reagindo**. In: Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo. Contexto. 2003.

CAVALLEIRO, E. **Educação infantil-socialização: família, escola e sociedade**. In: Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo. Contexto. 2003.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Contexto. São Paulo. 2003.

COELHO, M. N. **Memórias de Angola e vivências no Brasil: educação e diversidade étnica e racial**. 2009. Tese (de Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

CONSTANTINO, F. L. **Igualdade de diferenças: opção intercultural de abordagem da diversidade**. In: Comunidades de aprendizagem: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola (p. 25 a 48). Dissertação de Mestrado, 2010. Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2543?show=full>. Acesso em: 2 mar. 2022.

CONSTANTINO, F. L. **Comunidades de aprendizagem: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola**. 2010. 251 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

CONSTANTINO, F. L. **Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos São Carlos, 2014.

CONSTANTINO, F. L. **Um encontro com a diversidade: limites e possibilidades para uma Educação Antirracista**. In: Diálogos e Tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar. Tese de Doutorado, 2014. Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2341?show=full>. Acesso em: 2 fev. 2022.

CORREIA, R. S. **Articulação entre questões étnicas e raciais e a Educação de Pessoas Jovens e Adultas em propostas pedagógicas difundidas pelo site do Ministério da Educação**. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

COSTA, A. E. Da. Formação de educadores em antirracismo e *pluriculturalismo*: experiências recentes do Brasil. **Race Ethnicity and Education**, [S. l.], v. 1, p. 23-45, DOI: 10.1080 / 13613324.2014.946488. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/DOI/abs/10.1080/13613324.2014.946488>. Acesso em: 1 jan. 2021.

CREA. **Tertúlias Dialógicas**: formação em comunidades de aprendizagem. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2017. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos\\_included/modulo7-tertulias\\_dialogicas.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos_included/modulo7-tertulias_dialogicas.pdf). Acesso em: 1 ago. 2020.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DURBAN. **Cúpula Mundial de Educação**. Dakar, Senegal, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2021.

FLECHA, J. R.; ORAMAS, A. R., Resgatando o sentido da profissão docente por meio de tertúlias pedagógicas dialógicas: vozes de professores da Serra Norte do México. **Articulando e Construindo Saberes**, [S. l.], v. 6, 2021. DOI: 10.5216/racs. v6.67742. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/racs/article/view/67742>. Acesso em: 19 abr. 2021.

FLECHA, R. GÓMEZ, J. **Racismo, no grácias, ni moderno, ni post-moderno**. El Roure Editorial. Barcelona. 1995.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Ed. Olho D'Água, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

GABASSA, V. **Contribuições para a transformação das práticas escolares**: racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire. 2007. 184 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da Arte. Brasília: [S. n.], 2011.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. Martins Fontes. São Paulo. 2013.

GLASS, R. D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. **Rev. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 883-913, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/rWZGsFTHC7kJPckv3r5s48M/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 1 mar. 2021.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 2, p. 40-51, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 1 jun. 2021.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista: Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jun. 2021.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

GOMES, N. L.; MUNANGA, K. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz**: corpo negro e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GOMES, N. L. **Infâncias negras**: vivências e lutas por uma vida justa. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2023.

GÓMEZ, J., LATORRE, A. SÁNCHEZ, M.; FLECHA, R. **Metodología comunicativa crítica**. Barcelona: El Roure, 2006.

GONZÁLEZ, S.; GARVÍN FERNÁNDEZ, R.; GONZÁLEZ MANZANERO, V. Tertulias pedagógicas dialógicas: con el libro en la mano. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)**, v. 15, n. 4, p. 113-118, 2012. Disponível em: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/174861>. Acesso em: 9 jun. 2021.

GOMÉZ, J. **De los itinerarios educativos y el fracaso escolar a los nuevos modelos educativos igualitarios de la sociedad de la información**. Zaragoza: [S. n.], 2004.

GUIZZO, B. S.; ZUBARAN, M. A.; BECK, D. Q. Raça e gênero na educação básica: pesquisando com crianças. **Acta Scientiarum. Education**, v. 39, p. 523-531, 24 nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29311>. Acesso em: 3 set. 2021.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

IANNI, O. **Raças e classes sociais no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

IBGE. **CENSO Demográfico 2022**: população residente, por sexo, idade e forma de declaração da idade. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/4714>. Acesso em: 1 ago. 2023.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Brasília, DF: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2024.

INCLUD-ED. **Relatório Includ-Ed Final**. 2011. Disponível em: <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/12/740922c2359d3ca752de853bbb798930.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2020.

LADSON-BILLINGS, G. But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy, **Theory Into Practice**, v. 34, n. 3, p. 159-165, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/00405849509543675>. Acesso em: 4 ago. 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LATORRE, A.; GÓMEZ, A. ENGEL, L. Metodologia comunicativa crítica, transformació i inclusió social. **Temps d'Educació**, Barcelona, n. 38, p. 153-16, 2010. Disponível em: [https://raco.cat/index.php/TempsEducacio\(a\)rticle/view/211429/281619](https://raco.cat/index.php/TempsEducacio(a)rticle/view/211429/281619). Acesso em: 5 jun. 2019.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. Lei Complementar nº 70, de 18 de dezembro de 1991. **Institui o Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências**. Limeira: Prefeitura Municipal, 1991. Disponível em: <https://legislacao.limeira.sp.leg.br/Limeira-SP/LeisComplementares/70-1991/26-05-1992>. Acesso em: 5 ago. 2020.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [on-line]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 10 mai. 2023.

MEC. **MEC discute formação de professores da educação infantil**. Brasília, DF: Gov.br, 23 fev. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/mec-discute-formacao-de-professores-da-educacao-infantil>. Acesso em: 1 mar. 2024.

MELLO, R. R.; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: Edufscar 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica. **Gov.br**, Brasília, DF, 18 out. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-018#:~:text=A%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores%20tamb%C3%A9m%20inclui%20a,Base%20Nacional%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Docente.&text=Forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada%20%E2%80%93%20A%20partir%20de,ou%20segundo%20curso%20de%20>. Acesso em: 9 ago. 2023.

MOREIRA, R. **Cultural diversity and school education: dialogiccommunicative perspective for the pedagogical work.** 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: [https://biblio.fflch.usp.br/Munanga\\_K\\_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf](https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf). Acesso em: 4 set. 2023.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In: Seminário Nacional Relações Raciais e Educação*, 3., 2003, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/09/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2023.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2016.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NACIONES UNIDAS. **Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.** [S. l.]: Naciones Unidas, [2020-2024]. Disponível em: <https://sdgs.un.org/es/2030agenda>. Acesso em: 2 abr. 2024.

OCDE. **Education Policy Outlook: Brasil com foco em políticas internacionais.** 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-INT-PT.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

**para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, DF: Ministério da Educação e da Cultura. 2006.

PREZENSZKY, B. C. **Coerência interna em pesquisas em psicologia e contribuições à educação: análise da produção no período de 2011-2015 no periódico Psicologia Escolar e Educacional.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9176>. Acesso em: 1 set. 2020.

SALISBURY, J. D. *Jornal de Educação para Alunos em Situação de Risco.* **Taylor & Francis an informa business**, v. 25, n. 2 p.126-145, 2020. Disponível em: <http://www.tandf.co.uk/journals>. Acesso em: 11 ago. 2023.

SANTOS, E. P. DOS; MEIRA, L. C. Os desafios da educação das relações étnico-raciais e a formação de professores para a educação infantil. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 22, p. 13-20, 2 dez. 2019. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/256>. Acesso em: abril/2021.

SAUL, A. M. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, n. 61, p. 19-35, Curitiba, jul./set.

2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/TwJbgsR75ttGMwYnjJ4mc9B/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 1 mar. 2022.

SEN, A. **Identidade e violência**: a ilusão do destino. São Paulo: Iluminuras, 2015.

SERRADELL, O.; MUNTÉ, A. Diálogo e poder no discurso racista e antirracista. **Signos**, v. 43, n. 2, p. 343-362, 2010. DOI: 10.4067/S0718-09342010000400006.

SILVA, V. M. **Tertúlia Pedagógica Dialógica**: formação permanente de professores baseada em evidências científicas. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17694>.

SILVA, A. F. **Clube de Valentes**: empoderamento de meninas por meio da educação. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, 2022. São Carlos. SP.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Reimaginarnossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. – Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundação SM, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 20 jan. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## **ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar**

Por meio deste documento, manifestamos o convite para você participar, voluntariamente, da pesquisa “Formação Pedagógica Dialógica do Professorado na Educação Infantil: Contribuições para uma Educação Antirracista”, realizada pela doutoranda Helenice Ap. Magalhães de Sousa Guedes e orientada pela Profa. Dra. Fabiana Marini Braga, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

A pesquisa tem por objetivos verificar as contribuições da Formação Pedagógica Dialógica do Professorado na Educação infantil, via Tertúlia Pedagógica Dialógica, para uma Educação Antirracista por meio da sua participação nos encontros pedagógicos nos quais você participará, mediante aceite formal por meio deste TCLE, com vistas a analisar os elementos transformadores ou excludentes que os(as) participantes da pesquisa venham a identificar durante a participação na formação continuada (Tertúlia Pedagógica Dialógica) nos âmbitos científico, político e social podendo contribuir para a transformação de suas concepções e práticas profissionais na área da educação.

A coleta de dados para a pesquisa, caso esteja de acordo em participar da mesma, será feita em duas fases, conforme apontado a seguir. Cabe informar que sua participação é voluntária em qualquer uma das fases desta pesquisa.

1ª Fase – início dos encontros formativos:

- a) Questionário: com o objetivo de caracterização dos(as) participantes e colher impressões iniciais sobre a atividade da formação para que se possa avaliar e comparar os efeitos das Tertúlias Pedagógicas Dialógicas nas(os) participantes.
- b) Grupo Focal Comunicativo: encontro com até 8 participantes e a pesquisadora sobre os conteúdos dos encontros formativos, metodologia, dados sobre a formação de professores, falar das primeiras impressões sobre os encontros e fazer uma análise sobre os elementos transformadores ou excludentes que os(as) participantes identificam como anteriores ou iniciais na formação, nos âmbitos científico, político e social e como estes influenciam suas concepções e práticas.
- c) Entrevista: realizada individualmente, a entrevista acontece entre participante e pesquisadora, os encontros têm o objetivo de ser um processo cooperativo de



entendimento em que as(os) participantes falam de suas concepções, pressupostos e expectativas que incidem diretamente sobre o sistema e o mundo da vida, colocando-os em diálogo com os conhecimentos e os dados científicos sobre a temática da pesquisa trazida pela pesquisadora nos apontamentos iniciais dos encontros formativos.

2ª Fase – ao término dos encontros formativos:

- a) Questionário: com o objetivo de colher impressões finais e apontamentos sobre o percurso formativo, como as aprendizagens proporcionadas pelas Tertúlias Pedagógicas, as possíveis mudanças nas concepções e práticas profissionais, dificuldades, críticas e sugestões.
- b) Grupo focal comunicativo: encontro com até 8 participantes e a pesquisadora sobre os conteúdos dos encontros formativos, metodologia, dados sobre a formação de professores, os textos estudados e os conhecimentos adquiridos ao final dos encontros. Também objetiva fazer uma análise sobre os elementos transformadores ou excludentes que os(as) participantes identificaram após o período da formação, nos âmbitos científico, político e social e como estes influenciaram suas concepções e práticas profissionais.
- c) Entrevista: será retomado o contato com os(as) participantes, com o objetivo de ser um processo cooperativo de entendimento em que os(as) participantes falem sobre suas concepções, pressupostos que incidem diretamente sobre o sistema e o mundo da vida, colocando-os em diálogo com os conhecimentos e os dados científicos sobre a temática da pesquisa trazida pela pesquisadora nos apontamentos finais do percurso formativo. Também intenciona compreender as possíveis mudanças ocorridas nas concepções e práticas profissionais dos(as) participantes.

As entrevistas e grupos focais serão gravados em mídia digital para posterior transcrição. Todo o material registrado estará à disposição da(o) participante quando desejar e ficará sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora por um período de cinco anos após o término dessa pesquisa, sendo destruído posteriormente.

Em relação ao tempo de dedicação do participante à pesquisa, estimamos para o questionário tempo aproximado de 40 (quarenta) minutos. Entrevista, tempo aproximado de 30 a 40 minutos e o grupo focal com estimativa de duração de até 40 minutos.

Como benefícios, a participação na pesquisa proporcionará possibilidade de escuta atenta e acolhedora sobre os desafios na formação, atuação docente e fortalecimento para um Educação Antirracista. Pode contribuir com o aperfeiçoamento

profissional e levantar questões importantes para melhorar a formação continuada de professores baseada em evidências científicas. Será elaborado um relatório final com os resultados da pesquisa a ser apresentado e compartilhado com os(as) participantes da pesquisa. Assim como, possibilidade de continuidade da realização de formação pedagógica dialógica do professorado como estratégia formativa nas escolas/grupos que assim desejarem.

Como riscos, há possibilidade de se sentir constrangido(a), ansioso(a), desconfortável, inseguro(a), entre outros, ou emocionalmente vulnerável ao debater questões sobre a vida cotidiana e dificuldades na profissão. Por conta disso, a/o participante poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, solicitar pausas nas entrevistas, ou mesmo solicitar à pesquisadora que seja encaminhado(a) ao atendimento psicológico oferecido pela UFSCar, com garantia de total sigilo tanto do encaminhamento, quanto de sua identidade. Como a coleta dos dados poderá ser realizada de forma híbrida (remota e/ou presencial) via e-mail, videochamadas ou encontros virtuais síncronos) também há a possibilidade de sentir cansaço ou dores físicas, necessidade de intervalos para descanso, devido à permanência em frente ao computador ou celular.

Ressalta-se que será consensuado o melhor dia e horário que melhor atender aos docentes para participar dos momentos de coleta de dados e que a pesquisadora esclareceu que não será revelado em nenhum momento da pesquisa o nome, dados e nem a instituição de trabalho, mesmo quando houver dados coletados individualmente. A qualquer momento da realização da pesquisa, caso não seja de interesse a continuidade na participação, haverá possibilidade de retirar este consentimento e deixar de participar do estudo, sem que isto acarrete qualquer prejuízo.

Diante do exposto até aqui, declaro ciência da não obrigatoriedade em responder questões que julgue desnecessárias ou que possam ferir minha integridade moral. Tomada essa questão como um risco, a pesquisadora utilizará estratégias de mediação que possam ajudar, no caso de constrangimento em relatar sobre algum assunto específico. Declaro também que estou ciente de que caso aceite o convite para participar da pesquisa, que não haverá nenhum pagamento e nem despesa financeira destinada a mim. Caso ocorra algum dano decorrente da minha participação nesta pesquisa, poderá haver indenização conforme as leis vigentes no país.

Esclarecemos que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Parecer nº

5.307.393; este Comitê está inserido na estrutura administrativa da Pró-Reitoria de Pesquisa e é um órgão colegiado de natureza consultiva, deliberativa, educativa, interdisciplinar e independente, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS). Para qualquer dúvida, a qualquer momento, o esclarecimento da referida pesquisa poderá ser feito diretamente com os(as) pesquisadores(as) responsáveis via contato telefônico, e-mail ou pessoalmente.

O(a) participante poderá entrar em contato com o Comitê, situado na Rod. Washington Luiz, Km 235 – Jardim Guanabara – CEP: 13565-905, São Carlos/SP, ou pelo telefone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br).

Os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos(às) participantes da mesma em encontros previamente agendados, colaborando com a validação dos resultados.

Caso aceite participar da pesquisa, a(o) participante receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com todas as páginas rubricadas e assinado, pelo pesquisador responsável e pelo(a) próprio(a) participante. Assinando este termo, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que concordo em participar.

Assinatura \_\_\_\_\_ da(o)  
participante: \_\_\_\_\_

Agradecemos sua colaboração e o interesse em promover o desenvolvimento de conhecimento na área da educação.

Profª. Ma. Helenice Aparecida Magalhães de Sousa Guedes

Doutoranda em Educação (PPGE – UFSCar)

Contatos: [helenicesousa@estudante.ufscar.br](mailto:helenicesousa@estudante.ufscar.br) / [sousa.helenice@gmail.com](mailto:sousa.helenice@gmail.com)

Profa. Dra. Fabiana Marini Braga

Orientadora da pesquisa (PPGE – UFSCar)

Contato: [fmarinibraga@gmail.com](mailto:fmarinibraga@gmail.com)

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, Km 235 - SP-310 São Carlos-SP - Brasil CEP: 13.565-905

(16) 3351-8668

**ANEXO II – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DIALÓGICA DO PROFESSORADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

**Pesquisadora:** Helenice Aparecida Magalhaes de Sousa Guedes

**Área Temática:**

Versão: 2

**CAAE:** 55863322.2.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH – Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

Número do Parecer: 5.427.093

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivo da Pesquisa e Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1836625, de 22/04/2022).

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos foram descritos como segue:

“Objetivo geral

Produzir conhecimentos sobre a formação docente com base em Tertúlias Dialógicas Pedagógicas, portanto, com base na leitura e reflexão de artigos com evidências científicas sobre a temática de pesquisa. antirracista. A partir de duas perguntas: que conhecimento as professoras(es) possuem sobre Educação Antirracista? O que precisam saber para realizar, de fato, uma Educação Antirracista? Para atingir o objetivo geral, traçamos os objetivos específicos, a saber:

### Objetivos específicos

Investigar o conhecimento do professorado sobre o tema, antes e após a conclusão das Tertúlias Dialógicas Pedagógicas, para que assim se consiga (II) identificar tanto as dimensões excludentes e transformadoras (Gómez *et al.*, 2006), que emergirem do diálogo intersubjetivo e interações com os/as participantes da pesquisa, durante a formação continuada de professores(as) da Educação Infantil em formato de Tertúlia Dialógica Pedagógica, a fim de compreender como esses elementos reverberam na sua formação e nas suas práticas pedagógicas, quanto (III) evidenciar as contribuições da Tertúlia Dialógica Pedagógica, no que tange o acesso à informação e formação(a) profissional e no que concerne à realização de práticas pedagógicas voltadas à Educação Antirracista

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram descritos como segue:

##### “Riscos:

Como possíveis riscos, as(os) participantes podem sentir-se constrangidos ou emocionalmente vulneráveis ao debaterem questões sobre suas vidas cotidianas e desafios/dificuldades na profissão. Poderão, por conta disso, desistir da pesquisa a qualquer momento ou serem encaminhados para conversas individuais e mesmo atendimento psicológico oferecido pela UFSCar. Os(as) participantes podem apresentar cansaço ou dores físicas, necessidade de intervalo para descanso durante as etapas para as coletas de dados (de forma remota e/ou presencialmente). Para amenizar os possíveis riscos de desconfortos serão combinados intervalos regulares, assim como, serão considerados os desejos dos(as) participantes em realizar mais intervalos. Por fim, reforça-se o anonimato das/dos participantes e das instituições nas quais trabalham, visando diminuir ao máximo os possíveis riscos.

##### Pendência 1 – Riscos/Danos e Providências/Cautelas

No que se refere aos riscos sanitários relacionados à Pandemia da COVID-19, serão tomadas as medidas de biossegurança para atenuar os riscos aos(as) participantes e pesquisadores(as), de contaminação pelo vírus SARS- COV-2 nas etapas presenciais, de modo a serem seguidas rigorosamente, conforme orientações sanitárias para

prevenção à mesma, tais como: manutenção do distanciamento físico recomendado, assim como aquisição (por parte da pesquisadora) fornecimento e uso de Equipamento de Proteção Individual(EPI), entre outros cuidados vigentes no período da coleta de dados e previstos pelo local de cada coleta para com todos(as) os(as) participantes, entre outros cuidados vigentes, em todas as etapas do estudo.

Em relação aos momentos de coleta de dados em ambiente virtual, adiciona-se esclarecimento quanto aos riscos das ferramentas adotadas para esta etapa da pesquisa, tais como: a coleta e compartilhamento de informações pessoais (com parceiros comerciais para oferta de produtos e serviços), mesmo que por robôs, ao observarmos a política de privacidade da ferramenta, no caso a plataforma Google Meet.

**Benefícios:**

Como benefícios, será elaborado um relatório final com os resultados da pesquisa a ser apresentado e compartilhado com os(as) participantes. Assim como, possibilidade de continuidade da realização de formação pedagógica dialógica do professorado como estratégia formativa nas escolas municipais que assim desejarem. Recomendações ao poder público e demais responsáveis pelas formações de professores, no que se refere às possibilidades de uma Educação Antirracista. Ademais, outros benefícios seriam as publicações de artigos científicos a partir da pesquisa realizada, colaborando com a formação de professores em nível nacional e/ou internacional, envolvendo a temática.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo “Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações”

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente Número: 5.307.393, emitido pelo CEP em 23/03/2022.

Agradecemos as providências e os cuidados tomados pela pesquisadora ao apresentar a 2ª versão do protocolo de pesquisa ao CEP da UFSCar.

Informamos que todas as pendências foram resolvidas, tornando o projeto apto a ser realizado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa (CEP), de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar “Aprovado” o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma “EMENDA”.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1836625.pdf	22/04/2022 13:11:41		Aceito
Outros	Questionario_FORMACAO_PEDAGOGI	22/04/2022	Helenice Aparecida	Aceito
Outros	CA_DIALOGICA_DO_PROFESSORADO_CONTRIBUICOES_PARA_UMA_EDUCACAO_ANTIRRACISTA.pdf	13:08:33	Magalhaes de Sousa Guedes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	HeleniceMagalhaes_Proj_Pesquisa_Modificado_Versao2_FORMACAO_PEDAGOGICA_DIALOGICA_DO_PROFESSORADO_NA_EDUCACAO_INFANTIL.pdf	22/04/2022 13:05:44	Helenice Aparecida Magalhaes de Sousa Guedes	Aceito
Outros	CartaRespostaCEP_Parecer_5307393_Pendencias.pdf	22/04/2022 13:02:12	Helenice Aparecida Magalhaes de Sousa Guedes	Aceito
Outros	Autorizacao_pesquisa_doutorado_HeleniceMagalhaes.pdf	22/04/2022 12:18:11	Helenice Aparecida Magalhaes de Sousa Guedes	Aceito



TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Helenice_Magalhaes_ProjetodePesquisa_Modificado_VERSAO2.pdf	22/04/2022 12:12:55	Helenice Aparecida Magalhaes de Sousa Guedes	Aceito
Folha de Rosto	Helenice_Magalhaes_Folhaderosto_projeto_assinada.pdf	31/01/2022 11:22:23	Helenice Aparecida Magalhaes de Sousa Guedes	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 24 de maio de 2022.

---

**Assinado por:**

Adriana Sanches Garcia de Araújo(Coordenadora)

## ANEXO III – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA



Limeira, 25 de outubro de 2021.

### AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Autorizo a professora Helenice Aparecida Magalhães De Sousa Guedes, estudante regularmente matriculada no curso de doutorado em Educação - UFSCar a realizar junto à Rede Municipal de Limeira, pesquisa intitulada “Formação Pedagógica dialógica do Professorado e Contribuições para Educação Antirracista”, sob a orientação da profa. Dra. Fabiana Marini Braga.

A autorização fica condicionada ao aceite formal dos participantes, respeitando-se a autonomia e disponibilidade organizacional da(s) escola(s) e as prerrogativas presentes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e do Parecer emitido pelo Comitê de Ética.



---

André Luis De Francesco  
Secretário Municipal de Educação

## APÊNDICE I – FICHA DE TRANSCRIÇÃO

Organização das fichas de transcrições das entrevistas:

### Ficha de Transcrição 1 – Participante: Tomas (nome fictício)

Investigação – RC1-T (Formação Continuada) apresentação. Plataforma Virtual Google, Data 16/11/2022. Helenice Magalhães, Fabiana Marini. 50 (cinquenta) minutos.

Homem gay. Pardo. Pedagogo. Pós-Graduação em Arte. Professor efetivo na rede municipal. Atua com Educação Infantil há seis anos.

Interpretação da informação – Helenice Magalhães, data: 12/2022 a 04/2023.

### Ficha de Transcrição 2 – Participante: Flávia (nome fictício)

Investigação – RC2-F (Formação Continuada) apresentação. Presencial. Data 17/11/2022. Helenice Magalhães,

Mulher. Branca. Pedagoga. Pós-Graduação em Alfabetização. Professora efetiva na rede municipal. Atua na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Interpretação da informação – Helenice Magalhães, datas: 12/2022 a 04/2023.

### Ficha de Transcrição 3 – Participante: Giane (nome fictício)

Investigação - RC3-G (Formação Continuada) apresentação.

Data 26/11/2022. Helenice Magalhães,

Mulher. Branca. Pedagoga. Formada em direito. Pós-Graduação em Educação Especial.

Interpretação da informação – Helenice Magalhães, datas: 05/12/2022, 01 a 04/2023.

### Ficha de Transcrição 4 – Participante: Maria (nome fictício)

Investigação – RC4-Maria (Formação Continuada) apresentação. Plataforma Virtual Google, Data 18/12/2022. Helenice Magalhães,

Mulher. Branca. Licenciatura em Educação Especial. Pedagoga. Professora efetiva na Educação Infantil há dois anos.

Interpretação da informação – Helenice Magalhães, datas: 20/12/2022, 01 a 04/2023.

### Ficha de Transcrição 5 – Participante: Rita (nome fictício)

Investigação – RC5-Rita (Formação Continuada) apresentação. Plataforma Virtual Google, Data: 15/01/2023. Helenice Magalhães,

Mulher. Branca. Pedagoga

Interpretação da informação – Helenice Magalhães, datas: 18/01/2023 a 04/2023.

## APÊNDICE II – EXEMPLO DE QUADRO COM PARÁGRAFOS COMUNICATIVOS

### 6.1 CATEGORIA 1 (C1): FORMAÇÃO CONTINUADA COM BASE EM EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS

Parágrafos Comunicativos	Coleta Código do instrumento	Código da Categor ia	Interpretação Primária da Informação (comentário)
<p>[...] Para mim foi importantíssima essa retomada porque na faculdade nós temos muito disso além das formações, são textos, estudos nossa parte individual eu comentei com ela ainda que eu fazia parte de um grupo de estudo exatamente de leitura desse campo. Então para mim, quando ela trouxe esses textos esses estudos foi também uma parte de reflexão individual, esse olhar voltado para a minha formação, o quanto às vezes na correria do dia a dia a gente deixa de pegar esses textos de leis e de tudo mais, o quanto se torna para gente difícil porque a gente volta a nossa atenção mais para a sala aula, principalmente nós que estamos com crianças menores, então, eu evidenciei bastante para ela o quanto para mim isso foi importante essa retomada, esse olhar de novo para mim, para o meu momento de estudo e quando para a gente esses momentos em grupo também foram importantes, onde a gente pode sentir trazer um pouco mais sobre o texto conversar sobre tudo o que a gente já tinha tido previamente para mim, enquanto ali pessoa e formadora também eu retomo, eu ainda passei para a Helenice que meu TCC foi sobre a importância da leitura no processo de formação, eu volto esse olhar para esse texto, para essa formação individual, essa formação coletiva que a gente teve quanto um norte, um norte para a gente voltar para nossa formação ali, uma faculdade mesmo, e depois repensar o nosso estudo para a sala de aula que é importante, o que faz falta para nós hoje em dia (Maria).</p>	GDC-F2	C1	<p>A retomada dos estudos (leituras e reflexões-Tertúlia Dialógica Pedagógica-TDP), como na época da faculdade.</p> <p>O estudo, professorado profissional intelectual e as reflexões sobre os momentos de estudo e a abertura para o diálogo entre pares.</p> <p>A impressão que fica é de que quando se trata da EI não há tanta necessidade de estudar e refletir sobre a prática, só que as evidências indicam o contrário, a necessidade de estudar com profundidade sobre o desenvolvimento infantil/humano (Vigotski, Lúria, Leontiev, principalmente estes autores).</p>

A formação dialógica nos permite a troca de experiências, de diferentes olhares para as questões dialéticas (Miriam – QC1-C1).	Q1-	C1	Formação dialógica amplia socialização das práticas e mudança de olhar sobre as questões étnicas e raciais. (Destaque para o Elemento Transformador (ET): reconhecimento de que o estudo faz falta para exercer a prática).
De suma importância, embasada em estudos/teorias/trabalhos científicos (Aline-Q1-C1).	Q1	C1	Embasamento teórico.
Ela é um processo (TDP) que vai se desenvolvendo e no meio deste processo vai evoluindo para uma transformação (Flávia-Q1-C1).	Q1	C1	Auxilia no processo de transformação.
Para além das experiências já vividas, pode ter base teórica para poder dialogar com os parceiros. (Tomas, Q1-C1).	Q1	C1	TDP favorece embasamento teórico e diálogo sobre E. A.
Possibilitam o estudo prévio dos textos para a reflexão e os destaques que poderão ser compartilhados durante a realização das tertúlias dialógicas pedagógicas. <b>Os textos propostos vão ao encontro com as concepções e conceitos do Currículo, gerando momentos valiosos de reflexões e discussões sobre o contexto educacional</b> (Júlia, Q1-C1).	Q1	C1	Possibilidades de estudo, reflexões e alinhamento em relação ao currículo e contexto atual da educação.
Propiciar aos participantes possam <b>discutir e acompanhar o andamento dos processos de ensino e aprendizagem</b> (Giane – QC1-C1).	Q1	C1	TDP favorecem discussão e acompanhamento dos processos de Ensino e Aprendizagem.
Me sinto em um momento de conversa, para expor opiniões e acrescentar conhecimento (Paula – QC1-C1).	Q1	C1	Formação com base em evidências científicas favorece ampliar conhecimento.
Muito importante para minha prática profissional e pessoal (Aline – QC2-C1).	Q1	C1	Relevância para a prática profissional.
Ajuda a romper esses medos e faz com que a gente fale mais tranquilamente, sem receio e assim a base também, é porque ele antes falava muito com base	GDC-F1	C1, C3	Formação com base em Ev. Científica ajuda a eliminar o medo.

no achismo, agora com todas essas leituras esses textos que a gente leu que não foram poucos (risos) a gente vai tendo a base teórica. Por exemplo, chega alguém e questiona, a gente tem o texto para recorrer, a gente mostra mesmo não lembrando de memória, mas só que tem um material estudado [...] <b>trouxe pra gente uma segurança maior para abordar esses temas (Tomas - GDC-1).</b>			Embasamento científico.  A segurança para dialogar entre pares ou falar com mais tranquilidade sobre a temática, as questões étnicas e raciais.
Sim, ajuda, <b>com esses textos a gente tem mais liberdade, tem menos receio de falar com as famílias</b> (Viviane, GDC-F1).	GDC-F1	C1	Novamente, ajuda a romper o medo de falar sobre Educação Antirracista.
Acho que precisa e esse estudo é fundamental, <b>o estudo teórico para fazer a ligação com a prática</b> , mas é o que traz ali com as práticas (Verônica, GDC-F1).	GDC-F1	C1	Embasamento científico e relação teoria e prática.
A questão na <b>educação antirracista, que Eu acredito que nós aqui, a maioria não tivemos essa formação</b> , nos lugares que estudamos, acho que <b>essa formação fez com que a gente se tornasse mais seguro em trabalhar essa temática</b> (Tomas, RC).	RC	C1	Novamente a formação e a segurança para abordar a temática.
Quando a gente para, para pensar <b>na realidade da rede o que a gente poderia deixar como sugestão, que foi novo para nós este ano foram os HTPCS coletivos lá na secretaria, que foram mensais, colocar essa temática como uma das formações também?</b> Quando a gente pensa nessa realidade talvez seria uma saída para a gente, <b>deixar essa temática e também envolver mais pessoas, mais escolas</b> (Verônica, GDC-F2-C1).	GDC-F2	C1	Realidade da rede, necessidade de ampliar o curso para toda rede, parágrafo que contribui com as <b>recomendações</b> aos gestores SME, políticas públicas.
Após a leitura e reflexão é possível enxergar como podemos mudar, melhorar ou acrescentar estratégias que podem ser colocadas em prática no dia a dia com os educandos (Julia, Q1).	Q1	C1, C2	As leituras contribuem para as reflexões e novas possibilidades de articular teoria e prática.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.