

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

JOICE HELENA ADRIANO MARCELLO FELIPE

ANÁLISE DAS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS À LUZ DA LEI 10.639/03 NO PERÍODO DE
2015 A 2020

São Carlos – SP

2024

JOICE HELENA ADRIANO MARCELLO FELIPE

**ANÁLISE DAS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS À LUZ DA LEI 10.639/03 NO PERÍODO DE
2015 A 2020**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa.

Linha de pesquisa: Processos Educativos – Linguagens, Currículo e Tecnologias

São Carlos – SP

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Felipe, Joice Helena Adriano Marcello

Análise das reflexões sobre a formação continuada para professores dos anos iniciais à luz da Lei 10.639/03 no período de 2015 a 2020 / Joice Helena Adriano Marcello Felipe -- 2024.
123f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Maria do Carmo de Sousa
Banca Examinadora: Claudete de Sousa Nogueira,
Dulcimeire Aparecida Volante Zanon
Bibliografia

1. Relações Étnico-Raciais. 2. Formação Continuada de Professores. 3. Lei 10.639/03. I. Felipe, Joice Helena Adriano Marcello. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa (UFSCar)
Presidente titular e Orientadora

Profa. Dra. Claudete de Sousa Nogueira (UNESP)
Examinadora Externa – Membro Titular

Profa. Dra. Dulcimeire Aparecida Volante Zanon (UFSCar)
Examinadora Interna – Membro Titular



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Joice Helena Adriano Marcello Felipe, realizada em 23/08/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa (UFSCar)

Profa. Dra. Claudete de Sousa Nogueira (UNESP)

Profa. Dra. Dulcimeire Aparecida Volante Zanon (UFSCar)

Dedico a realização desta pesquisa a todas as mulheres da minha vida que me proporcionaram chegar até aqui, minhas tias, minha avó Aparecida de Oliveira Machado, minha mãe Silmara Adriano Machado Marcello e a minha filha Isabella Helena Felipe que me motiva todos os dias a continuar por ela e por nós.

AGRADECIMENTOS

Gratidão...

Ao meu marido Fábio Felipe que sempre esteve comigo desde bem antes do início dessa trajetória de militância e de me tornar uma professora pesquisadora, meu companheiro.

Ao meu pai Claudio Marcello pelo apoio às minhas realizações.

A espiritualidade que tanto me apoio para os desafios e enfrentamentos.

A professora Maria do Carmo, minha orientadora, por me dar a oportunidade de crescimento intelectual e profissional com o desenvolvimento da pesquisa.

A Vanice Simões, professora parceira, construímos durante esses anos de trabalho uma amizade sólida.

Ao meu amigo Eydher Gama, grande incentivador, por me ensinar o caminho para chegar até o mestrado.

A Marli Bastos e Taciana Rodrigues, diretora e vice-diretora que não se opuseram em me ajudar a participar das disciplinas durante a pandemia da Covid-19.

A todas(os) as(os) professoras(es) que optaram por participar desta pesquisa.

A Daniela Souza Petto e Fati que contribuíram com a realização do primeiro projeto sobre africanidades

A amizade e colaboração que se desenvolveu ao longo do curso mestrado profissional com a Inês, Vilma e Michela que levarei para sempre em meu coração.

A todas as pessoas que passaram por essa pesquisa e deixaram as contribuições no meu "ser neste mundo".

FELIPE, Joice Helena Adriano Marcello. **Análise das reflexões sobre a formação continuada para professores dos anos iniciais à luz da lei 10.639/03 no período de 2015 a 2020.** 2024. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, CECH/UFSCar. 2024.

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo analisar as reflexões que emergiram sobre as ações de formação continuada de um grupo de professores dos Anos Iniciais diante da Temática História e Cultura Afro-brasileira e sua obrigatoriedade no Currículo Oficial da Rede de Ensino do Estado de São Paulo. No período proposto pela pesquisa, o grupo de professores variou de cinco a seis regentes de sala, dois especialistas da área de Arte e uma professora da classe hospitalar, que estavam do meio ao final da carreira docente. A Lei Federal nº 10.639/03, veio alterar a Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. A pesquisa considera a designação da função do Coordenador Pedagógico, que é ocupada por um professor efetivo ou categoria F, como agente de formação continuada para a implementação da Lei nº 10.639/03. A atuação da coordenação pedagógica, entre outras funções, é promover a prática reflexiva dos professores que ocorre individualmente e coletivamente durante o processo de formação. Nessas formações buscou-se apresentar a Cultura Africana e os afrodescendentes como participantes na formação da sociedade brasileira, valorizando a diversidade por meio da identidade cultural. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve como instrumentos a análise de documentos, o levantamento bibliográfico e o questionário semiestruturado respondido por seis dos professores que passaram pela unidade escolar no período de 2015 a 2020. O caminho percorrido pela organização do material empírico apresenta três ciclos. O defino dessa forma por sua etimologia se assemelhar ao conceito de Sankofa (Carmo,2016) um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan em África Ocidental, em Gana, Costa do Marfim e Togo que ensina a possibilidade de voltar atrás, às raízes, para poder avançar. O primeiro ciclo narra os motivos que levaram ao desenvolvimento da primeira ação que está representada no desenvolvimento do projeto sobre africanidades. O segundo ciclo, está relacionado a segunda ação de formação que envolve a ampliação desse primeiro projeto em outra Unidade Escolar contemplando os alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. O terceiro e último ciclo, considera a última ação de formação que é decorrente da rotatividade dos professores na Unidade Escolar e os estudos sobre a temática, houve a necessidade de uma educação do olhar dos professores às questões étnico-raciais, uma vez que o processo de formação visa sensibilizar os processos e práticas educativas no âmbito escolar. Pretendeu-se responder a seguinte questão: quais reflexões emergem sobre as ações de formação continuada direcionadas às professoras dos Anos Iniciais à luz da Lei nº 10.639/03? O resultado da pesquisa indica que o projeto foi configurado em três ciclos os quais estão interligados e o alcance do resultado está relacionado às demandas apresentadas durante a prática, produzindo assim, um material educacional. O **produto educacional** "Educando o Olhar: Unidade didática para ações de formação continuada à luz da Lei 10.639/03", traz sugestões tanto para a formação de professores, quanto para o desenvolvimento de projetos educacionais por meio da literatura. Uma ferramenta pedagógica no qual estabelece reflexões e diálogo acerca do movimento antirracista e sua implementação à luz da Lei nº 10.639/03.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais. Formação Continuada de Professores. Lei 10.639/03. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The research aims to analyze the reflections that emerged about the continuing education actions of a group of Early Years teachers regarding the Afro-Brazilian History and Culture Theme and its mandatory nature in the Official Curriculum of the Education Network of the State of São Paulo. In the period proposed by the research, the group of teachers ranged from five to six classroom directors, two specialists in Art and a hospital class teacher, who were in the middle to the end of their teaching career. Federal Law nº 10.639/03 amended Law No. 9394/96 (Education Guidelines and Bases Law) by including the mandatory subject of Afro-Brazilian History and Culture in the official curriculum of the Education Network. The research considers the designation of the role of the Pedagogical Coordinator, which is occupied by an effective teacher or category F, as an agent of continuing education for the implementation of Law nº 10.639/03. The role of pedagogical coordination, among other functions, is to promote the reflective practice of teachers that occurs individually and collectively during the training process. In these trainings, we sought to present African Culture and people of African descent as participants in the formation of Brazilian society, valuing diversity through cultural identity. This is qualitative research that had as instruments the analysis of documents, the bibliographical survey and the semi-structured questionnaire answered by six of the teachers who passed through the school unit in the period from 2015 to 2020. The path taken by the organization of the empirical material presents three cycles. I define it this way because its etymology resembles the concept of Sankofa (Carmo, 2016), a traditional proverb among the Akan-speaking peoples of West Africa, Ghana, Côte d'Ivoire, and Togo that teaches the possibility of going back to the roots, to be able to move forward. The first cycle narrates the reasons that led to the development of the first action that is represented in the development of the project on Africanity's. The second cycle is related to the second training action that involves the expansion of this first project in another School Unit covering students from the first to the fifth year of elementary school. The third and final cycle, considers the last training action that is due to the rotation of teachers in the School Unit and studies on the subject, there was a need for education from the teachers' perspective on ethnic-racial issues, since the process training aims to raise awareness of educational processes and practices within schools. The aim was to answer the following question: what reflections emerge about continuing education actions aimed at Early Years teachers considering Law nº 10.639/03? The research result indicates that the project was configured in three cycles which are interconnected, and the achievement of the result is related to the demands presented during the practice, thus producing educational material. The **educational product** "Educating the Look: Didactic unit for continuing education actions in light of Law 10.639/03", brings suggestions both for teacher training and for the development of educational projects through literature. A pedagogical tool that establishes reflections and dialogue about the anti-racist movement and its implementation considering Law nº 10.639/03.

Keywords: Ethnic-Racial Relations. Continuing Teacher Training. Law 10.639/03. Elementary School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APENSC – Associação de Pensadores Negros de São Carlos

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEP – Comitê de ética em Pesquisa

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNS – Conselho Nacional de Saúde

ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiro

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

SE – Secretaria de Educação

SEAD – Secretaria Geral de Educação a Distância

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNICEP – Centro Universitário Central Paulista

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Seleção das dissertações.....	30
Quadro 2. Características das dissertações selecionadas	31
Quadro 3. Dados Gerais	43
Quadro 4. Projeto Valorização da Cultura Afro-brasileira	50
Quadro 5. Projeto Valorização da Cultura Negra	64
Quadro 6. Ações formativas em ATPC.....	75
Quadro 7. Questionário piloto.....	76

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Produto Educacional – Resultado do desenvolvimento da pesquisa de mestrado...	44
Figura 2. Abertura do Projeto Valorização da Cultura Afro-brasileira	56
Figura 3. Leitura do livro.....	57
Figura 4. Filme: Kiriku e a feiticeira	57
Figura 5. Conhecendo o Continente Africano	58
Figura 6. Conhecendo o Continente Africano	58
Figura 7. Oficina de Abayomi	59
Figura 8. Exposição de utensílios africanos	59
Figura 9. Baobá	60
Figura 10. Autorretrato.....	67
Figura 11. Autorretrato apreciação das obras.....	68
Figura 12. Autorretrato representação por desenho	68
Figura 13. Confecção matacozona (cinco Marias)	69
Figura 14. Brincando de matacozona (cinco Marias).....	70
Figura 15. Confecção de bonecas Abayomi	70
Figura 16. Brincando com as bonecas Abayomis	70
Figura 17. ATPC: Leitura Inicial "Quarto de Despejo"	74
Figura 18. Conselho de Classe: "Quem tem medo do feminismo negro?"	74
Figura 19. Apresentação da cultura indígenas – instrumentos	80
Figura 20. Apresentação da cultura indígenas – pinturas.....	81

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	14
2 JUSTIFICATIVA E PROBLEMATIZAÇÃO	17
2.1 Breve trajetória da pesquisadora.....	17
2.2 Problemática da pesquisa.....	25
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
3.1 Revisão bibliográfica.....	29
3.2 Documentos Oficiais relacionados a Lei 10.639/03.....	32
3.3 Formação continuada de professores.....	35
3.4 Ações de formação continuada antirracistas	37
4 METODOLOGIA.....	40
4.1 Produto Educacional.....	44
4.2 Por onde começar? Cultura Afro-brasileira e o Currículo Oficial do Estado de São Paulo	45
4.3. Ciclo I: Desenvolvimento do primeiro projeto – Valorização da Cultura Afro-brasileira	48
4.4 Ciclo II: Ampliando o olhar.....	61
4.5 Ciclo III: Educando o olhar	71
4.6 Ensaio procedimental da análise reflexiva dos professores.....	76
5. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	79
5.1 Reflexões de professores	79
5.1.1 Reflexões da professora P1.....	79
5.1.2 Reflexões da professora P2.....	82
5.1.3 Reflexões da professora nomeada P3	84
5.1.4 Reflexões da professora nomeada P4	86
5.1.5 Reflexões do professor nomeada P5.....	87
5.1.6 Reflexões do professor nomeada P6.....	89
5.2 Categoria de Análise.....	91
5.2.1 Educando o olhar	92
5.2.1.1 Saberes pedagógicos: Lei 10.639/03	92
5.2.1.2 Despertando impressões: formações à luz da Lei 10.639/03.....	96
5.2.1.3 A transição do olhar e suas considerações.....	99

5.2.1.4 O "eu" formador enquanto parte do processo de formação.....	100
5.2.1.5 Os desdobramentos do "fazer com": fortalecendo identidades	103
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS	106
Referências	110
APÊNDICE	118
Anexo I – Questões.....	121

1 APRESENTAÇÃO

Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela (DAVIS, 2017).

Assim como a citação de Davis (2017), inicia a movimentação de uma mulher negra com a perspectiva de movimentar a estrutura da sociedade, a presente pesquisa explicitada por uma professora negra, dedica-se a analisar as reflexões que emergiram das formações continuadas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental à luz da Lei 10.639/03 em uma escola da rede estadual na cidade de São Carlos. Nessa perspectiva, procuramos identificar os entendimentos sobre a temática e as circunstâncias desse processo de formação continuada que teve como intuito desenvolver a (re)educação do olhar dos professores para as relações étnico-raciais, buscando perceber se houve contribuições significativas no desenvolvimento profissional das(os) professoras(es).

A razão pela qual foi escolhida a devida temática, partiu de uma provocação por uma colega integrante do movimento negro de São Carlos que fazia parte da associação intitulada APENSC (Associação de Pensadores Negros de São Carlos) no ano de 2015 que questionou a aplicabilidade da Lei 10.639/03 nas escolas de São Carlos. A partir desta questão, surge a análise pessoal de uma mulher preta sobre toda a representatividade que essa ação afirmativa representa, a reparação histórica que pode proporcionar para o povo preto e, consequentemente, a redução do racismo que vivenciamos diariamente. Logo, qual seria a contribuição?

Ao buscar a resposta, passo a perceber em minha trajetória iniciada em 2008 como professora efetiva dos anos iniciais do ensino fundamental que não havia feito ou visto nada a respeito dessa ação afirmativa até aquela ocasião.

Por meio desta constatação, inicia-se a movimentação para a implementação da História e Cultura Afro-brasileira nas aulas em que ministrava para o 3º ano dos anos iniciais em 2015 por meio de um projeto intitulado Valorização da Cultura Afro-brasileira e, por conseguinte, nas formações continuadas de professores dos anos iniciais de 2016 até 2020. Nesse período foram desenvolvidos outros projetos em colaboração com o grupo de aproximadamente seis professores que atuavam na unidade escolar.

A cada ano a temática era modificada para atender as necessidades da comunidade escolar dos anos iniciais. Considerando-se esse contexto, a pesquisa busca responder a seguinte

questão: quais reflexões emergem sobre as ações de formação continuada direcionadas às professoras dos anos iniciais à luz da Lei 10.639/03?

Portanto, o resultado da pesquisa de Mestrado indica que o projeto foi configurado em três ciclos os quais estão interligados e o alcance do resultado está relacionado às demandas apresentadas durante a prática, produzindo assim, um produto educacional. Em decorrência disso, a pesquisa está organizada em cinco seções descritas em seguida.

Na primeira seção, apresentaremos a justificativa e a problemática da pesquisa, a partir da subjetividade da pesquisadora em meio a uma *breve trajetória da pesquisa*, um percurso biográfico para elucidar a proposta da atual pesquisa e de toda a sua historicidade. Vem repleta de sentido e significados de uma trajetória em que o olhar para as relações étnico- raciais foram se configurando. No entanto, a problemática que envolve esse trabalho parte do desafio para a promoção de ações sobre a temática "História e Culturas Afro – Brasileiras", vinte anos se completou no ano de 2023 a promulgação da Lei 10.639/03. Ainda se faz necessário o desenvolvimento de ações quando observado em nossa sociedade por meio de divulgações em redes sociais ou redes jornalísticas, o enfrentamento à discriminação, o racismo e o preconceito que a população negra está exposta. É nas instituições de ensino que se inicia a promoção à equidade ao acesso aos saberes, uma reparação histórica por meio de políticas públicas educacionais que buscam romper com o racismo estrutural brasileiro que permeia toda a nossa sociedade, negando assim, o acesso à melhores condições da população negra.

Na segunda seção *Fundamentação Teórica*, realizamos a revisão bibliográfica que traz referências de pesquisas que foram desenvolvidas à luz da Lei 10.639/03. Os critérios estabelecidos para a leitura dos títulos foram considerados pela temática sobre a formação continuada de professores para os anos iniciais, a implementação da Lei 10.639/03 na educação infantil e/ou educação inicial e a coordenação pedagógica como articuladora para a implementação da Lei 10.639/03. Ainda nessa seção, trouxemos documentos oficiais relacionados à Lei 10.639/03 que regulamentam e orientam a implementação. A formação continuada de professores como o modo de propiciar o desenvolvimento de ações com a temática "História e Culturas Afro – Brasileiras" e os desafios para uma formação continuada antirracista.

Na terceira seção *Metodologia*, explicitamos os objetivos da pesquisa e diferenciamos os conceitos. Relatamos os procedimentos adotados como a apresentação dos ciclos desenvolvidos, narrando os motivos que levaram ao desenvolvimento dos projetos. O detalhamento dos procedimentos iniciais de coleta de dados por um questionário piloto e o definitivo, assim como a elaboração do **produto educacional** "Educando o Olhar: Unidade

didática de ações de formação continuada de professores à luz da Lei 10.639/03" é apresentado por meio de um produto que evidencia o resultado das demandas apresentadas durante a prática.

Na quarta seção apresentamos *a análise das informações* que emergiram após as ações de formações continuadas por meio do questionário semiestruturado oferecido ao grupo de professores participantes, buscando dialogar com as reflexões teoricamente.

Já na quinta seção *Considerações finais e perspectivas futuras* apresentam a retomada dos objetivos estabelecidos que orientaram os estudos e o resultado dessa pesquisa em relação ao processo de ações de formação continuada de professores, apontando as transformações ocorridas e as considerações para a efetivação da Lei 10.639/03 como possibilidades futuras.

2 JUSTIFICATIVA E PROBLEMATIZAÇÃO

Desde cedo, pessoas negras são levadas a refletir sobre sua condição racial (Ribeiro, 2019, p.23).

Partindo desse pressuposto que Ribeiro nos apresenta em seu livro "Pequeno Manual Antirracista", como desde cedo as crianças negras são conduzidas a pensar a sua condição racial. A seção seguinte começa apresentando o relato de uma história de vida por intermédio da condição racial de uma menina negra que expõe o percurso de uma formação humana para a formação de uma educadora negra.

2.1 Breve trajetória da pesquisadora

Natural de Araraquara, bisneta materna de Benta Marques de Jesus de origem portuguesa e João Adriano Machado, negro escravizado de origem não identificada. Por parte paterna a origem ainda está sob pesquisa. Desse embranquecimento, nasceu meu avô Euclides Adriano Machado que se casou com Aparecida de Oliveira Machado, mulher negra que também passou pelo processo de embranquecimento. De oito filhos nasce minha mãe, Silmara Adriano Machado a única mulher branca entre seus irmãos negros, casou-se com Cláudio Marcello, meu pai, um homem negro.

Nesse contexto, cresci ouvindo as pessoas dizendo que eu, uma mulher negra, não era parecida com minha mãe e quando saíamos em família éramos filhos da minha tia paterna, meu irmão e eu. Meus colegas de infância eram brancos, minha melhor amiga era de origem italiana, eu adorava passar um tempo escovando os seus cabelos longos volumosos desejando que o meu cabelo cacheado fosse liso como o dela. Enquanto os meus cabelos estavam sempre bem amarrados ou trançados, escondidos devido ao volume que apresentava.

O meu primeiro enfrentamento explícito de racismo foi por volta dos onze anos, quando uma família mudou para o nosso bairro, na época um bairro pequeno no qual a maioria se conhecia. A sobrinha do casal começou a fazer parte do nosso grupo de colegas indo para a escola com a turma, porém quando a parte recreativa chegava eu era a única criança que não era chamada para brincar na propriedade desse novo casal, até a minha melhor amiga me abandonava na ocasião. Tempos depois descobri que a criança dizia que não gostava de pessoas negras. Só passei a frequentar a residência do casal depois que soube por alguém que o meu pai havia prestado serviço de encanador para a família.

O racismo estrutural (Almeida, 2018) e a falta de percepção do que é ser negra, ou seja, a minha identidade, fez com que eu aceitasse a circunstância para participar do grupo querendo atender aos padrões para ser aceita. Cheguei a tentar mudar o cabelo na época, era modinha ter franja, no entanto, no meu cabelo não dava, ele iria encolher e a testa ficaria exposta, o que era comum. Então ou eu estava com o cabelo pingando, de tão molhado que estava, para mantê-lo baixo ou preso.

Aos quatorze anos em 1997, saí desse contexto mudando de cidade, meu pai havia conseguido um emprego em uma empresa na cidade de São Carlos. Após o período de experiência, fomos de mudança e a adaptação foi bem difícil, não tínhamos uma rede de apoio além de um tio que já morava na cidade. No bairro em que me mudei havia muitas pessoas negras, na escola passei a me relacionar com uma menina preta como eu, com características semelhantes à minha, estabeleci uma amizade e no final do mesmo ano voltei para Araraquara após a separação dos meus pais.

No ano seguinte, em Araraquara fui para uma escola central e não caí na mesma turma da minha melhor amiga de infância, isso me fez estabelecer novas amizades, assim como a colega de São Carlos, fiz amizade com uma menina preta como eu. A partir dessas duas vivências é que se inicia a minha identidade racial, começo a me entender como uma adolescente negra e qual lugar ocupo na sociedade.

Em Araraquara começo a ter mais companhias de colegas negras(os), começo a aceitar e valorizar o meu "eu", cabelo, corpo, traços e comportamentos. Meus pais resolveram reatar o relacionamento em 1999 e voltamos a morar em São Carlos, a minha amizade com a menina preta nas idas e vindas em relação a São Carlos não houve rompimento, no ano em que não estava na cidade ela conseguiu passar no processo seletivo para o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) algo que tínhamos planejado juntas, no entanto não desisti do meu plano, na volta prestei o processo seletivo e entrei no CEFAM.

Inicia um novo ciclo de formação e de fragmentos de construção identitária. Sempre quis ser professora e, retomando as minhas memórias de infância, apenas uma das minhas professoras da educação básica fez uma referência sobre a minha identidade, lembro que ela me chamava de menina bonita do laço de fita. Era dessa maneira que sempre estava com os meus cabelos trançados e com laços, gostava da fala carinhosa. Um certo dia descobri de onde vinha aquela frase pronta, eu estava realizando uma atividade do livro didático daquela época, quando reconheci a frase em uma atividade e, entendi que era um trecho do livro "Menina bonita do laço de fita" de Ana Maria Machado (1986).

Foi a única situação de reforço da minha característica, ou seja, da minha identidade que vivenciei do primeiro ao nono ano. No entanto, não houve qualquer tipo de aprofundamento como o desenvolvimento de atividades como o autorretrato para que eu me identificasse como uma menina negra pertencente a um espaço e a um grupo, já que não era a única em sala de aula.

A atividade do autorretrato proporciona a ampliação do conhecimento de si mesmo relacionada à construção identidade e da subjetividade do indivíduo, criando uma imagem positiva de si e a confiança em sua capacidade de enfrentar os desafios.

Era possível o desenvolvimento da atividade citada, visto que, na Lei 7.044 de 18 de outubro de 1982 no artigo 5º na alínea c, diz que o estabelecimento de ensino poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas a parte diversificada do currículo, no entanto acredito que a professora, sendo ela branca, não sabia e nunca saberá o que o racismo e o preconceito causam na formação psicoemocional dos alunos negros não trabalhando as relações étnico-raciais. Hoje com um pouco mais de identificação sabe-se que representamos 56,3% da população brasileira, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).

No magistério, percebi que havia um engajamento das meninas negras dos anos avançados, mas era um grupo que não abria espaço para outras meninas negras que estavam em busca de se (re)conhecerem naquele ambiente. Além disso, havia um professor negro de Língua Portuguesa, o primeiro e único professor negro na educação básica. Seu discurso sobre as questões raciais era de forma impositiva, no sentido de que tínhamos que ser melhores que aqueles que eram considerados brancos, por esse motivo, a cobrança em cima dos alunos negros era maior.

Hoje, entendo a fala do professor, pois enquanto homens e mulheres negras sempre temos que nos esforçar mais do que os brancos para conquistarmos os nossos objetivos, sendo que, não é pelo esforço, mas sim pela desvantagem de oportunidades provocada desde a escravidão. Mas ele também não aprofundou a temática racial para que a nossa identidade fosse construída ou consolidada, sendo que já nessa época havia como material de apoio os PCN's (Brasil, 1997, p. 6) no qual um dos seus objetivos gerais diz que os alunos sejam capazes de: "conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País". Novamente a falta de formação pedagógica mostra que, até entre nós negros, precisamos ter um método dialógico compreensível e não opressor para abordar a temática.

Nesse período cursando o magistério conheci o meu companheiro e, no ano de 2002 me formei professora. No ano seguinte fui morar com o meu companheiro e nesse meio tempo, prestei vários concursos para iniciar a vida profissional.

Em 2008 fui chamada pelo concurso do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, estava no terceiro ano de Letras da UNICEP. Deixei a faculdade, casa e companheiro e abracei a oportunidade na cidade de São Paulo, especificamente em Arthur Alvin, foram dois anos muito difíceis até voltar à São Carlos. Em 2015 meu marido e eu, fomos convidados a participar das reuniões de um dos grupos da comunidade negra de São Carlos denominada APENSC (Associação dos Pensadores Negros de São Carlos). Esse convite foi motivado pela trajetória do meu companheiro na cidade de São Carlos por meio do Atletismo, atuando profissionalmente e, logo após, como professor na área social (Organização não Governamental Formiga Verde). Essa visibilidade e a sua preocupação com as políticas públicas da cidade, nos levou a frequentar espaços como o Conselho Municipal da Comunidade Negra de São Carlos, a Comissão dos Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil – Estudo/Investigação das rotas escravagistas no município de São Carlos e ao Coletivo Café das Pretas da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos).

No entanto foi na Associação, um grupo formado por pessoas que contribuíram para a trajetória do Movimento Negro de São Carlos como na constituição do Clube Flor de Maio, da Casa Odette – Centro Cultural Negro, que a nossa participação começou a se destacar levando pautas de discussões que contribuíssem de fato com o grupo na tentativa de estabelecer uma diretriz para atuação em São Carlos. As pautas de discussões eram relacionadas a questões jurídicas, sociais, educacionais, de saúde e ambientais de São Carlos.

Inspirada na trajetória de lutas pelas ações afirmativas e conquistas de espaços para o povo preto proporcionada pelas pessoas que compunham a associação, realizávamos reuniões mensais para discutirmos e planejarmos as ações que poderiam ocorrer na cidade para proporcionar a integração do povo preto já que, havia pouca movimentação no quesito aplicação da legislação vigente sobre racismo, injúria racial e a implementação curricular sobre a Cultura Afro-brasileira e a sua história.

Em uma dessas reuniões houve uma provocação por parte de uma das integrantes do grupo a respeito da implementação da Lei 10.639/03 nas escolas de São Carlos. Sua afirmação indignada de que as escolas não aplicavam a lei para as Relações Étnico-Raciais na cidade de São Carlos generalizou toda a rede de ensino e isso me causou um desconforto. Aquela situação me levou a refletir sobre a minha trajetória na educação até aquele momento. Naquele ano, eu

estava atuando no 3º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais em uma escola do Governo do Estado de São Paulo.

Desde o meu ingresso no ano de 2008 em São Paulo, visto que em São Carlos não havia vaga, eu não tinha sequer ouvido falar ou até mesmo visto algum trabalho desenvolvido por algum colega. Buscando em minhas memórias quando consegui pelo artigo 22¹, voltar para São Carlos no ano de 2010, lecionei durante um ano letivo em uma escola tradicional da cidade do Governo do Estado de São Paulo e não presenciei nada relacionado ao trabalho com a Cultura Afro-brasileira. No ano seguinte, fui para outra escola mais periférica e, a lei que traz a inclusão nos Currículos a História e Cultura Afro-brasileira também não era desenvolvida naquela Unidade Escolar. O currículo da Secretaria do Governo do Estado de São Paulo, que é o norteador do material didático que utilizávamos, não abordava a temática sobre a História e Cultura Afro-brasileira. No entanto, uma amiga professora que atuava na mesma escola que eu, na época era mestrandia da UFSCar, me orientou sobre a referida lei.

Essa provocação me fez refletir qual seria o meu papel enquanto mulher negra educadora, qual a minha contribuição para uma sociedade antirracista e, como a implementação estaria ocorrendo nas outras escolas. Analisando o contexto despertei para o entendimento do quanto é importante esse trabalho de apresentar e fortalecer a identidade dos nossos alunos para a promoção do respeito à diversidade étnica e cultural. Em meio a essas reflexões, neste ano ocorreria um ato histórico sobre a questão racial e principalmente da Mulher Negra – Marcha das Mulheres Negras – Contra o Racismo, a Violência e pelo Bem Viver. Encontros de Coletivos foram realizados na cidade e região, participei dos encontros que me foram possíveis dentro da minha rotina de trabalho, de ser mãe, esposa e dona de casa.

Meu esposo engajado também participou dos eventos comigo, nesse período ele estava como secretário do Conselho da Comunidade Negra de São Carlos, quando os coletivos para a Marcha das mulheres começaram a movimentar-se.

Representantes do coletivo Café das Pretas, assim como outras militantes negras mais antigas do movimento, se uniram para conseguir ir até o evento que aconteceria em Brasília no dia 18 de novembro de 2015, nos unimos ao grupo de Araraquara e conseguimos um ônibus pela Secretaria de Cidadania de São Carlos.

¹ Artigo 22 da Lei Complementar 444/1985 é realizada uma única vez por ano, durante o processo inicial de atribuição, com duração mínima de 200 (duzentos) dias e no máximo até a data limite de 30 de dezembro do ano da atribuição. Respeitando o campo de atuação do professor, poderá ser-lhe atribuída classe ou aulas livres ou em substituição. Poderá ser cessado antes dessa data nos casos de retomada do titular substituído, por solicitação do docente designado, por redução da carga horária da designação ou por proposta do Diretor de Escola da unidade em que o docente se encontra designado, neste caso sendo-lhe assegurado o direito de ampla defesa e contraditório.

Foi um evento maravilhoso onde me encontrei fazendo parte de uma história que vem de longe, vi e convivi por horas com mulheres negras de diversas regiões e diferentes vivências, trocamos experiências e compartilhamos alegrias com tantas palavras de ordem e musicalidade pelos coletivos ali representados. Presenciei nesse período o empoderamento feminino dessas mulheres de acordo com Hooks (2000) "o empoderamento diz respeito a mudanças sociais numa perspectiva antirracista, antielitista e antissexista, por meio das mudanças das instituições sociais e das consciências individuais" (Hooks, 2000 *apud* Ribeiro 2018, p.135).

Me fortaleci como Mulher Negra e representante de uma historicidade que faz parte da minha ancestralidade e, diante desse cenário comecei a estruturar juntamente com minha amiga uma proposta de sequência de atividades para serem aplicadas em nossa unidade escolar para as nossas crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Em uma das atividades contamos com a participação de uma integrante do movimento negro que desenvolveu a oficina confeccionando as bonecas Abayomis², apresentamos por meio da literatura infantil um pouco da cultura africana. O desfecho do projeto se deu no formato de exposição das atividades desenvolvidas para a comunidade com a participação dos nossos alunos.

Foi um momento ímpar no ambiente escolar já que provocamos um diferencial não apresentado na proposta da instituição e nem no currículo que seguíamos.

No ano seguinte, fui atuar como Coordenadora Pedagógica dos Anos Iniciais em uma Unidade Escolar pela Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio na periferia.

Por ser uma escola próxima a Universidade Federal de São Carlos, apresenta uma clientela diferenciada, atendendo alunos de outras nacionalidades como Colombianos, Venezuelanos, Africanos e crianças de diferentes regiões do Brasil.

Um grupo acolhedor e receptivo no qual consegui estabelecer uma parceria tanto com as professoras dos Anos Iniciais quanto com a gestão para continuar com o projeto. O projeto nomeado inicialmente de "Identidade" buscou, como citado em sua nomeação, (re)conhecer as características que o compõem como indivíduo e em relação à diversidade brasileira.

Acompanhando esse movimento, nesta Unidade Escolar para atender ao público do Ensino Fundamental II e Médio, há uma sala de leitura maravilhosa com um repertório amplo tanto para a formação do docente quanto para deleite. Nela busquei material para o

² Abayomi, uma boneca de pano confeccionada sem costura ou cola, criada pela artesã Lena Martins. A boneca é concebida como linguagem artística e cultural, considerando que sua confecção se caracteriza como experimentação criativa e identitária, inserida no campo de lutas produzidas pelo movimento de mulheres negras.

desenvolvimento do projeto para decolonizar os saberes do corpo docente já que, mesmo com o fim do colonialismo, carregamos resquícios na estrutura social e em nossa mentalidade reproduzindo cotidianamente a cultura eurocêntrica do colonizador.

Para que esse poder intelectual estruturante da colonialidade se rompa, nada melhor do que colocar o colonizado como agente questionador em potencial. Como afirma Torres (2019, p.48)

Viver de uma maneira que afirme a abertura do corpo faz parte da atitude decolonial que não somente permite a possibilidade do questionamento crítico, mas também a emergência de visões do eu, dos outros e do mundo que desafiam os conceitos de modernidade/colonialidade. O corpo aberto é um corpo questionador, bem como criativo. Criações artísticas são modos de crítica, autorreflexão e proposição de diferentes maneiras de conceber e viver o tempo, o espaço, a subjetividade e a comunidade, entre outras áreas.

No entanto, no decorrer dos anos devido a rotatividade de professores, percebi que o planejamento do projeto pelo grupo não era suficiente. O corpo docente precisava também ter a vivência, a empatia e decolonização dos pensamentos à prática.

O conceito de decolonização coloca em declínio a centralidade da perspectiva eurocêntrica do pensar, do saber e do poder, tem como proposta o olhar epistemológico sobre as subjetividade e a invisibilidade dos povos colonizados, construindo assim um pensamento crítico considerado "outro" por partir de experiências e histórias desse povo colonizado, como cita Candau e Oliveira (2010, p.24) "a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber".

Já o conceito de descolonização refere-se ao momento em que os colonizados insurgem contra os impérios reivindicando a independência (Torres, 2019, p.36). Assim, promovendo o rompimento com a aniquilação cultural, social e política que a história colonial provocou.

Nesse contexto educacional, com a descentralização da perspectiva eurocêntrica que vem sofrendo questionamentos, um novo paradigma foi introduzido valorizando outros modos de pensar, de agir e ser, a interculturalidade.

O (re)conhecimento da interculturalidade por parte do professor o conduz a diferentes saberes e modo de produção de conhecimento daqueles que o foram designados como subalternos e/ou os invisibilizados. É um espaço no qual promove a perspectiva "outra" e as suas relações sociais, econômicas, políticas são consideradas e aceitas e confrontadas como cita, Candau e Oliveira (2010, p.25) "o conceito de interculturalidade é central na (re)construção

do pensamento-outro. A interculturalidade é concebida, nessa perspectiva, como processo e como projeto político".

Com essa finalidade, o professor por meio da reeducação do seu olhar para as questões étnico-raciais que envolve a Lei 10.639/03, no seu desenvolvimento da temática "História e Culturas Afro-Brasileiras" saberá em qualquer ambiente educacional, valorizar a interculturalidade daquela comunidade e promover ações antirracistas.

Diante de todo o percurso exposto, a vontade de aprofundar os conhecimentos aqui colocados, mas de forma científica, se apresentou já no ano de 2015. No entanto, creio que por falta de maturidade do projeto, ao tentar o processo seletivo para o mestrado não foi aprovado no processo seletivo da UFSCar. Porém, a negativa não foi algo desestimulante, pelo contrário, o tempo para conhecer o caminho das pedras estava posto.

Incentivada por um colega de cargo como coordenador pedagógico, que acompanhou parte dessa trajetória desenvolvida na escola em que trabalhávamos, participei do processo seletivo para aluna especial na UFSCar no ano de 2021 durante a pandemia Covid-19. Por esta situação, a disposição das aulas tornou-se remotas e isso facilitou a participação nas disciplinas. Envolver-se nesse processo foi e está sendo algo sublime, ingressar em uma universidade pública sempre esteve presente em minha vida desde a primeira formação pelo magistério, mas que devido às circunstâncias impostas pela vida, ainda não havia conseguido.

Cursar duas disciplinas de cunho obrigatório, despertou o meu olhar crítico para aquele primeiro projeto de 2015 que, com um saber um pouco mais profundo científico, pude fazer os ajustes necessários para participar novamente do processo seletivo pela terceira vez.

Inscrevi o anteprojeto pelas cotas raciais para o ano seguinte e, também em uma disciplina que muito me chamou a atenção, a disciplina: a educação das relações étnico-raciais na escola: foco nas Ciências Naturais na UFSCar.

Iniciou o ano de 2022 e, por causa da rotina atribulada, não abri a caixa de e-mail e outros e-mails acabaram soterrando o da inscrição da disciplina, dessa forma perdi o prazo. Foi decepcionante e já estava me conformando com a possibilidade de não conseguir continuar os estudos naquele primeiro semestre.

Logo, continuei com a rotina de trabalho no primeiro semestre quando certo dia recebi o e-mail da aprovação do anteprojeto pelas cotas raciais e, na sequência, o agendamento da arguição. Dias tensos, a oportunidade de compartilhar o desenvolvimento de um trabalho com uma temática muito importante para a sociedade provinda de uma ação afirmativa e, em especial para o Movimento Negro que luta para que tenhamos uma sociedade mais justa e respeite as diferenças.

Saliento, ainda questionada, a importância das cotas raciais. Embora houvesse só uma vaga no processo seletivo, ou seja, uma disputa maior entre nós negros, ainda assim a oportunidade de continuar com os meus estudos e a promoção do processo de democratização do ensino superior é algo emocionante.

Fiquei em êxtase por todo este processo e, para completar o contentamento, na arguição estavam três professoras admiráveis. Destaco que, com muita satisfação e admiração, fiquei lisonjeada em ser contemplada com a orientação da Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa, uma mulher negra com toda a sua historicidade na área da educação.

Os sentimentos profusos são retratos de toda a representação de ter chegado aonde cheguei e de ter uma orientadora como a professora Maria do Carmo de Sousa, pois não somos apenas duas mulheres pretas, somos a vitória de todas as mulheres pretas que caminham conosco todos os dias, de gerações a gerações. Se hoje estamos aqui, é graças a toda essa caminhada de luta e batalha que tiveram toda a nossa ancestralidade. Nossos passos vêm de longe e não se findam neste ciclo.

2.2 Problemática da pesquisa

A Lei 10.639/03 que diz respeito à obrigatoriedade do ensino da temática "História e Culturas Afro-Brasileiras" na Educação Básica, veio alterar a Lei 9.349/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece os níveis de ensino e normatiza as políticas públicas nos currículos escolares, no que diz respeito às contribuições das diferentes culturas e etnias da formação do povo brasileiro.

As ações sobre a temática "História e Culturas Afro – Brasileiras" também fazem parte do PNE (Plano Nacional de Educação) de 2014 que estabeleceu uma meta para que a sua normatização seja alcançada até o ano de 2024. Um desafio que envolve todas as modalidades de ensino para a democratização do acesso à educação e a garantia de oportunidades para todos.

O Plano Nacional de Educação é um documento que define os avanços da educação brasileira em regime de colaboração com a federação e outras entidades com o propósito de articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira.

O documento faz revelações sobre as desigualdades educacionais promovida pela raça/cor que, apresenta em porcentagem a evolução de 95,1% (negros) em relação a 97,2% (brancos) em 2004 a 98,3% (negros) em relação a 98,7% (brancos) em 2013 (PNE, 2015, p.

43). Esses dados mostram que houve avanço, porém em relação aos não negros, há um longo percurso para que seja satisfatório.

Esta situação contextualiza a necessidade de estabelecer diretrizes para o ensino da relações étnico-raciais que surgiu da luta de movimentos sociais denominado movimento negro. As políticas educacionais são uma das pautas no qual defendem uma educação justa, igualitária. Que haja equidade ao acesso aos saberes uma vez que, é na instituição de ensino que as diferenças se encontram e é um dos locais que historicamente a população negra enfrenta a discriminação, o racismo e o preconceito.

Diante do desafio para o cumprimento da normatização das políticas públicas nos currículos escolares para a promoção da equidade e acesso aos saberes, a formação continuada do docente sobre a História e a Cultura Afro-brasileira se faz necessária uma vez que, é o professor que atua diretamente na construção da subjetividade de seus alunos, logo, na formação pessoal desses discentes. Como cita Munanga (2005, p.15)

Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional.

A motivação em tecer um estudo sobre a formação continuada de professores dos Anos Iniciais à luz da Lei 10.639/03 na Rede Estadual na cidade de São Carlos, veio pela percepção como coordenadora pedagógica em notar a dificuldade dos professores em exercício para abordarem a temática das relações étnico – raciais em suas aulas, de romperem com a ideia de uma formação conteudista ao invés de uma formação humana, como diz Gomes (2005).

A implementação da Lei 10.639/03 nos currículos escolares representa a luta do Movimento Negro em inserir políticas públicas e sociais e de reparação histórica para que a população negra seja pertencente ao meio social em que atua e, tendo como propósito, a eliminação do racismo na sociedade, como estabelece o artigo 2º da Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de

cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (CNE/CP, 2004, p.32)

No entanto, esse rompimento só é possível se a formação oferecida conduzir o educador à reflexão da sua prática que, de acordo com Reali e Reyes (2009) os conceitos de reflexão e professor reflexivo fazem parte de um processo de desenvolvimento profissional contínuo. Sendo assim, as autoras Reali e Reyes (2009), salientam a importância de o docente analisar o próprio desempenho, bem como as experiências cotidianas com objetivo de buscar respostas aos desafios enfrentados, sempre relacionando o conhecimento teórico com o conhecimento prático.

Por essa razão, espera-se que a escola seja um lugar que reflita a realidade social, sua diversidade, a multicultural crítica dos povos presentes buscando garantir a equidade.

Dessa forma, viu-se a necessidade de valorizar e respeitar as diferenças a partir da preparação de professores para atuarem nas sociedades multiculturais, deixando de lado modelos homogeneizantes em prol de uma perspectiva multicultural crítica (1997), por meio de caminhos teóricos e estratégias pedagógicas visando à valorização da pluralidade e combate a estereótipos e preconceitos estigmatizados pela sociedade.

[...] o multiculturalismo aponta para a necessidade de ações preventivas, mais do que reparadoras, que atinjam os cotidianos das instituições educacionais no sentido de fomentar o diálogo entre as diferenças e questionar discursos que congelam as identidades e que reforçam as discriminações e os estereótipos. (Canen e Xavier, 2005, p.336).

No período citado na pesquisa, não havia uma pauta predeterminada para a discussão ou um direcionamento para a realização de formações continuada ou até mesmo o desenvolvimento de projetos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para atender o proposto na Lei 10.639/03 em relação a História e Cultura Afro-brasileira. Por esse motivo, os espaços de formação para as Relações Étnico-Raciais, eram pensados de acordo com a intencionalidade que, como coordenadora pedagógica, gostaria de intervir nos olhares dos professores para a desconstrução de estereótipos, falas e atitudes racistas.

Os espaços mencionados eram momentos em ATPC's (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), Conselhos de Classe, Planejamento ou Replanejamento. Os momentos de formação são espaços de reflexão sobre as práticas, é o ambiente no qual o professor (re)inicia como um profissional produtor de saber e saber-fazer, é muito mais do que aquisição de técnicas e conhecimentos é um momento de socialização e configuração de profissionais.

Sobre a participação das professoras do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais do 1º ao 5º ano, a escola atendia os anos iniciais apenas no período da tarde, nos outros períodos, os outros ciclos. Uma escola de porte pequeno que atende uma turma de cada ano/série e uma professora da classe hospitalar³ que faz os seus atendimentos no Hospital Escola da cidade.

Os especialistas da área de Educação Física e Artes não participavam dessas vivências, a justificativa da não participação era devido a já terem os momentos de formação no Ensino Fundamental II e Médio, visto que esta escola de atuação também atende alunos do Ensino Fundamental II e Médio.

Mesmo assim, obtive a colaboração nos desenvolvimentos dos projetos por parte dos especialistas de Artes em colaboração com as professoras de classe. Esse grupo era formado por maioria mulheres, assim como o grupo gestor da Unidade Escolar.

Diante desse cenário, a questão de pesquisa busca responder quais reflexões emergem sobre as ações de formação continuada direcionadas às professoras dos Anos Iniciais à luz da Lei 10.639/03?

A pesquisa tem como objetivo analisar as reflexões que emergiram sobre as ações de formação continuada de um grupo de professores dos Anos Iniciais diante da Temática História e Cultura Afro-brasileira e sua obrigatoriedade no Currículo Oficial da Rede de Ensino do Estado de São Paulo, as quais foram realizadas em uma Unidade Escolar da Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo na cidade de São Carlos.

A relevância dessa temática é que estamos em 2024 e ainda nos deparamos com atitudes racistas em pequena ou grande escala sendo disseminadas na sociedade. Se ainda é percebido isso no cotidiano, formar os professores ainda é preciso para o combate ao racismo, pois como disse Davis (2020) em seu discurso, quando uma sociedade é racista não basta não ser racista, é preciso ser antirracista. Como a escola é uma instituição que reflete a sociedade, nada mais coerente do que formar e informar cidadãos atuantes para uma sociedade que aja com respeito às diferenças.

Na próxima seção serão apresentadas pesquisas, documentos oficiais assim como autores no que se refere ao trabalho com a Lei 10.639/03 nas formações continuadas de professores, ampliando e aprofundando a discussão para a educação das relações étnico-raciais e uma educação antirracista.

³ Atendimento educacional ao aluno da educação básica que esteja fazendo tratamento de saúde ou internado em regime hospitalar ou domiciliar por um período longo. Essa condição é assegurada pela Lei 13.716/18.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como o objeto desta pesquisa são as reflexões que emergiram das formações continuadas de professores dos Anos Iniciais à luz da Lei 10.639/03, para subsidiar o tema buscamos na literatura pesquisas relacionadas a Lei 10.639/03 e formação de professores para fundamentar teoricamente este trabalho por meio da revisão bibliográfica nesta seção apresentada.

3.1 Revisão bibliográfica

A Lei 10.639/03, completou 20 anos de sua promulgação. Ainda assim, a sua implementação nas escolas para a educação das relações étnico-raciais não ocorre de forma significativa, resultando em mudanças de comportamentos e atitudes.

Visando subsidiar a presente pesquisa, foi realizado por meio de uma revisão bibliográfica, estudos que fizessem referências à Lei 10.639/03 e a formação de professores.

Para esse propósito, foi realizada uma consulta em bases de dados no segundo semestre de 2022. Na consulta foram utilizadas as seguintes bases de dados: Catálogo de teses CAPES; BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e repositório da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, referentes ao intervalo de tempo entre 2015 e 2020.

Por meio do catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando duas combinações: "formação continuada de professores"; "Lei 10.639/03"; "Ensino fundamental I" e, como filtro foram usados os seguintes critérios: área de conhecimento; área de avaliação: educação; área de concentração: educação e nome do programa: educação, foram encontrados 264 resultados dentro do período proposto.

Pela BDTD utilizando as mesmas palavras chaves "Formação Continuada de Professores"; "Lei 10.639/03"; "Ensino fundamental I" e, como filtro o período de 2015 a 2020 foram encontrados 40 resultados dos quais a nomeação da lei passa a ser identificada como educação para as relações étnico-raciais.

Entretanto, pelo repositório da UFSCar entre tese e dissertações foram encontrados 345 resultados com as palavras chaves "Lei 10.639/03" e "formação continuada de professores", tendo como filtro o período de 2015 a 2020 e o resultado de 3 pesquisas.

Esses resultados passaram por uma triagem considerando os seguintes critérios para a leitura dos títulos:

- Estudos sobre a formação continuada de professores para os anos iniciais.
- Estudos sobre a implementação da Lei 10.639/03 na educação infantil e/ou educação inicial.
- Estudos sobre a coordenação pedagógica como articuladora para a implementação da lei 10.639/03.

Os critérios estabelecidos foram apresentados pela necessidade de relacionar as dissertações realizadas com o projeto de pesquisa a ser desenvolvido, muitas das dissertações presentes no repositório não apresentaram o conjunto de palavras estabelecidas. Foi um processo demorado na busca que apresentassem o estudo dos três critérios, simultaneamente.

No repositório da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), exigiu mais tempo de busca devido as palavras chaves aparecerem nas diversas áreas do conhecimento, se tratando de formação continuada de professores e a Lei 10.639/03. Após essa triagem, outro critério foi estabelecido para a escolha das dissertações. Busquei dissertações de regiões diferentes do Brasil com o intuito de destacar o trabalho que vem sendo realizado sobre as relações étnico-raciais. Foram selecionadas uma dissertação de cada instituição apresentada no quadro, representando a região sudeste, a nordeste e a centro-oeste.

Quadro 1. Seleção das dissertações

Instituição	Sigla
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC
Universidade Metodista de São Paulo	UMESP
Universidade Federal do Maranhão	UFMA
Universidade Federal do Ceará	UFC
Instituto Federal Goiano	IF Goiano

Fonte: Elaboração própria.

No entanto, a primeira dissertação, Teixeira (2019) é voltada para os coordenadores pedagógicos como formadores desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental apresentando os seus desafios e suas possibilidades. A de Ramos (2015), terceira dissertação, tem como público-alvo a formação dos professores de História, Língua Portuguesa, Artes e Ensino Médio como esses professores estão inserindo a os conteúdos da História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros.

A segunda, de Lira (2019), e a quarta dissertação de Félix (2021), apresentam como proposta a formação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Lira (2019), a partir da construção e de um guia de formação e, Félix (2021) mediante a abordagem da Pretagogia, estuda as possibilidades e os limites do fortalecimento do pertencimento afro das professoras dos Anos Iniciais.

E por fim, não fugindo do foco da abordagem que é a formação de professores, mas por uma outra perspectiva, a dissertação de Silva (2021) apresenta a literatura infantil e a formação dos professores como um dos caminhos para a implementação da Lei 10.639/03. Esse procedimento desenvolvido com a literatura também é mencionado na Lei 10.639/03 que tem como papel desenvolver o intelectual e o social das crianças, contextualizado pela cultura e conhecimento do povo preto que tanto contribuiu para a construção desse país.

Quadro 2. Características das dissertações selecionadas

Instituição/Programa/Ano	Autor	Título	Metodologia/ Instrumentos
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Mestrado Profissional em Educação 2019	Juliana Patrícia de Lima Teixeira	O coordenador pedagógico e seu papel articulador, formador e transformador na implementação da lei 10.639/03: possibilidades e desafios	Qualitativa (Questionário/entrevista)
Universidade federal do Maranhão Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação 2019	Ana Paula Bacelar de Lira	A coordenação pedagógica como agente de formação continuada na implementação da lei nº 10.639/03 numa unidade de educação básica no município de paço do Lumiar-MA	Qualitativa (Instrumental)
Universidade Metodista de São Paulo Pós-Graduação em Educação 2015	Anália Cristina Pereira Ramos	A educação para as relações étnico-raciais na formação continuada dos professores da Baixada Santista: Dez anos após a institucionalização da lei 10.639/03.	Qualitativa (Bibliográfica e Documental)
Universidade Federal do Ceará Pós-Graduação em Educação 2021	Cristiane de Oliveira Félix	Formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Iguatu-CE: Desafios da construção do pertencimento Afro através da pretagogia.	Qualitativa (Pesquisa-formação)
Instituto Federal Goiano Pós-Graduação em Ensino para Educação Básica 2021	Leida Corrêa da Silva	Literatura infantil e formação de professores: Caminhos para a implementação da lei nº 10.639/03	Qualitativa (Aplicada, Exploratória e Descritiva)

Fonte: Elaboração própria.

Todas essas pesquisas vêm contribuir e sistematizar as ações para a implementação da lei que concebe o trabalho com a história e cultura afro-brasileira. Cada uma com suas especificidades, buscam mecanismos de valorização e de respeito às diversidades. Assim como é estabelecido no parecer do Conselho Nacional de Educação (2004) que os estabelecimentos de ensino da educação básica em todos os seus níveis constituam grupos para discutir, coordenar e planejar e executar as formações para os professores que é algo importante em meio às discussões.

Após a leitura dessas pesquisas constatamos que a pesquisa que desenvolvemos se assemelha ao estudo realizado por Felix (2021) no qual analisa os conceitos que os professores tinham anteriormente às intervenções pretagógicas e posteriormente. Enquanto o que a difere é a relação entre a aplicação da Lei 10.639/03 e a análise de quais reflexões emergiram das ações de formação continuada aos professores dos anos iniciais dando a oportunidade de os professores manifestarem o seu olhar em todos os aspectos que envolveram o processo de formação.

Na próxima subseção serão apresentados os documentos oficiais relacionados à Lei 10.639/03 importantes para análise e fundamentação da pesquisa.

3.2 Documentos Oficiais relacionados a Lei 10.639/03

A luta em definir leis e programas de ações afirmativas são conquistas de proporções imensuráveis para a população oriunda de grupos de menor representação como a população negra. O movimento negro em suas diversas representações sociais vem demonstrando progresso em suas articulações, vejamos isso nas legislações que permeiam todas as regiões do Brasil, claro que, algumas com grandes desempenhos e outras nem tanto.

Nesse sentido, as legislações vigentes se incumbem de promover a igualdade de condições de vida e de cidadania, o direito e acesso às histórias e culturas que compõem a nação brasileira.

Essa motivação nos levou a uma pesquisa legislativa tendo como referência o Estado de São Paulo. Encontramos um projeto de lei do vereador Arselino Tatto do município de São Paulo de 1996 a Lei 11.973. Esse projeto de lei descreve sobre a introdução nos currículos escolares, do primeiro e segundo grau, o estudo contra a discriminação racial. Isso nos revela a intencionalidade, de alguma forma, do poder público municipal em relação à esfera Estadual de tentar consolidar uma ação.

Se tratando da mesma jurisdição Estadual, pesquisamos no município no qual o presente trabalho foi desenvolvido a lei orgânica do município. O objetivo foi identificar se havia menção ou referência a abordagens para o (re)conhecimento da Cultura Afro-brasileiro que, tem como objetivo, o combate às discriminações e respeito à diversidade. Não obtivemos resultados nessa busca em nenhuma das palavras mencionadas como discriminação, racismo e preconceito.

Esse pode ser um ponto pelo qual as políticas públicas encontram dificuldades em serem implementadas de forma eficaz. Sendo que, não havendo por parte dos Estados, e/ou Municípios a complementação ou adequação do seu perfil ao que é proposto por uma Lei Federal, que é o objeto dessa pesquisa, não há como só a lei em si realizar grandes modificações sem as devidas assistências.

Tomemos como exemplo de como as devidas assistências fazem a diferença. Na própria Lei 10.639/03 objeto dessa pesquisa que, alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) incluindo no currículo oficial a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" faz a devida alteração e cita em seu parágrafo:

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

A partir disso, o que e como propor os conteúdos? Essa é a indagação que poderia ter surgido em muitas instituições de ensino assim que a lei foi promulgada.

No entanto, com a homologação do Parecer nº 003/2004 pelo Conselho Nacional de Educação que tem como relatora a Professora Doutora Silva no qual visa regulamentar a Lei 10.639/03 em relação à Lei 9394/96 – LDB vem esclarecer como desenvolver as devidas competências.

Destaca já de início a importância da política em ter como meta o reconhecimento dos negros como sujeitos de direitos, de se reconhecerem na cultura nacional, em sua coletividade e individualmente, assim como os seus pensamentos.

Trata-se de uma política de ações afirmativas que busca reparar, reconhecer e valorizar por meio da educação os danos sofridos sob o regime de escravidão que se alonga em prejuízos materiais, sociais, psicológicos e na manutenção de privilégios de certos grupos.

Além dos conteúdos, a política deve oferecer a garantia do ingresso, da permanência e sucesso dessa população na educação escolar. Alcançando assim todos os requisitos

necessários para atuarem como cidadãos qualificados profissionalmente, responsáveis e participantes.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (Brasil, 2004, p.3).

Os conteúdos, tendo como princípios além das bases filosóficas e pedagógicas, devem assumir os princípios da conscientização política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Entre os seus desdobramentos, poderá ser desenvolvido em atividades curriculares ou não, como cita o parecer do Conselho Nacional de Educação (2004, p.11)

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; - promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; - sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.

Logo, os sistemas de ensino e as instituições de Educação Básica, Média, de Jovens e Adultos e a Superior deverão organizar, articular e mapear todas as ações nas diferentes esferas incluindo as parcerias como o conselho escolar e grupos do Movimento Negro.

Saliento no referido documento, a preocupação em apoiar os professores para o desenvolvimento e elaboração de projetos, planos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, propondo a articulação entre centros de pesquisa, Núcleos de Estudo Afro-Brasileiros e escola para a formação de professores para a diversidade étnico-racial.

Os professores como agentes mediadores do conhecimento, são o elo para que de fato o que se espera que a Lei 10.639/03 orientada pelo documento do Conselho Nacional de Educação de 2004 seja efetiva. No entanto, a formação continuada que é uma das premissas dessa pesquisa e passa pela subjetividade de cada professor.

Dessa forma se faz necessário compreender o processo de formação docente e, em que essas formações vem favorecendo ou não, ao trabalho com a interculturalidade existente na comunidade escolar. Essa discussão será ampliada teoricamente na próxima subseção na perspectiva de teóricos que pesquisam sobre a formação de professores.

3.3 Formação continuada de professores

A pesquisa pretende analisar as reflexões decorrentes das ações de formação continuada de professores dos Anos Iniciais à luz da Lei 10.639/03 que ocorreram no período de 2015 a 2020. Para isso, se faz necessário a contextualização teórica sobre a formação de professores.

Os saberes apresentados nas formações continuadas são definidos por algo que é externo à vivência escolar, são idealizados pelos programas oficiais, na presente pesquisa à Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo.

São formações determinadas tanto em suas pautas fechadas quanto no tempo de realização. De acordo com essa descrição podemos imaginar as possíveis dificuldades para a formação contínua dos professores já que não se trata de um campo homogêneo, passa pela identificação cultural, profissional e de políticas. Esse tipo habitual de formação continuada de professores, descrito anteriormente, é nomeado de formação escolar, segundo Demailly (1992, p.146).

Uma parte significativa da formação contínua funciona, de facto, segundo a forma escolar: programa muito pouco negociável, definido por uma instância de legitimidade superior aos formadores e aos formandos que uns e outros devem seguir, e que serve para aferir ou julgar os resultados obtidos.

Essa concepção de formação continuada é o retrato das formações da presente pesquisa visto que, respondemos a um órgão superior (Secretaria Estadual de Educação) a um currículo oficial, assim como a entrega de resultados. Todo o processo formativo como o plano de formação, os saberes e os formandos ocupam uma posição.

O plano de formação já vem determinado assim como os saberes a serem adquiridos pelos professores. Os professores, por sua vez, se submetem à aquisição dos saberes como espectadores desprendendo da realidade, não valorizando os interesses e as suas necessidades.

Os agentes políticos passam pelas contradições do processo de formação, suas orientações e discussões, atuando na condução dos interesses e dos objetivos do sistema.

No intuito da realização de uma formação continuada que seja significativa para os formandos e formadores, se faz necessário adequações às políticas, a novas ideias e práticas. Do mesmo modo, não podemos também considerar que a formação continuada seja um fator determinante na atuação do docente, mas um apoio ao fazer pedagógico, pois o professor não apenas mobiliza em sua prática os saberes da formação continuada, mas todos os saberes gerados nos seus anos de exercício da profissão.

Para Tardif (2022, p.291) "a formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa, etc."

Reforça assim, a ideia que não cabe mais só o modelo de treinamento e instrumentalização dentro dos currículos escolares, por certo, princípios que promovam a reflexão sobre a prática e seu entorno, valorizando as experiências e as realidades do cotidiano é ter o professor como o protagonista da sua formação, valorizando as suas necessidades e interesses.

Uma dessas formas que Tardif (2022) pontua, Canen e Xavier (2005) apresenta como modelo o professor pesquisador, no qual deveria se articular às posturas multiculturais, promovendo assim a formação do professor-pesquisador multiculturalmente comprometido.

Dessa forma, este professor além de possuir uma postura constante de reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica, também seria capaz de representar um caminho de transformação da desigualdade educacional por meio da valorização da identidade e da desmistificação do preconceito, principalmente para aqueles grupos culturais e étnicos que sempre ficam à margem da sociedade, não sendo contemplados nos discursos institucionais.

A proposta de formação continuada dos docentes e desenvolvimento de práticas educativas, visa expandir a capacidade humana, a análise e processo de reflexão em comum da realidade para que os alunos atuem de forma responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade.

Para tanto, o formador dentro desse modelo estruturado institucionalmente, precisa também passar por esse processo formativo com os seus formadores, visto que a concepção de

colaboração (Tardif, 2022) o levará a dar visibilidade às relações existentes no cotidiano que a princípio são vivenciadas no âmbito escolar, mas que retratam a sociedade.

Logo, as formações que apresentam a realidade, o cotidiano e as diferenças étnicas e culturais precisam se consolidar nas pautas de formação. Esse contexto será apresentado na subseção seguinte.

3.4 Ações de formação continuada antirracistas

A discussão para a formação dos docentes para as relações étnico-raciais parte de um enfrentamento em que a regularidade formativa não é uniforme e não considera o espaço pertencente aos indivíduos. Luiz (2013), em sua pesquisa de mestrado: Educação das relações étnico-raciais: Contribuições de cursos de formação continuada para professoras (es), assim como a presente afirmação, diz que as formações não consideram os problemas existentes nos espaços do cotidiano escolar.

Essa situação provoca o rompimento dos processos educacionais conquistados pela população negra, visto que há toda uma historicidade em relação às lutas, enfrentamentos e conquistas que se faz necessário o conhecimento por todos justificando o porquê dessas pautas.

Uma maneira de superar é optar por uma postura política e pedagógica, no sentido de pensarmos qual o tipo de seres humanos queremos formar nessa sociedade tão diversa. Luiz (2013) faz uma importante consideração que, os professores ao trabalharem a favor das relações étnico-raciais é um ato político antes mesmo de ser pedagógico.

Buscamos a Diretriz Curricular Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o documento que orienta a prática pedagógica e, em um dos seus princípios de referência é a consciência política e histórica da diversidade. Para fundamentar esse argumento, citamos Gomes (2011) que nomeia esse processo político pedagógico de *pedagogia das ausências e das emergências* (destaque da autora citada).

A mobilização dos movimentos sociais com suas pautas reivindicatórias tem muito a contribuir para educação. A linearidade aos saberes historicamente construídos de emancipações se faz necessária nas formações de professores como afirma Gomes (2011) em pedagogia da ausência, além da visibilidade e do reconhecimento do que há de novo.

A pedagogia das emergências traz a relevância do discurso crítico no campo da formação de professores tanto a inicial como a continuada. Aponta o currículo linear e

conservador como um redutor de competências e habilidades e, não uma formação que contribui para a reflexão de práticas e de estratégias de ensino.

Revela, como caráter emancipatório, as práticas sociais e as políticas desses movimentos que, em suas pedagogias alternativas, são apresentadas nos espaços escolares.

Dialogando com a perspectiva pedagógica alternativa de Gomes (2011), Pinheiro (2023) destaca duas situações fundamentais para a formação.

Inicialmente, ao considerar o processo de formação antirracista, a concepção é de que além do corpo docente a formação deverá envolver toda a comunidade escolar. Quando dito a toda a comunidade escolar, queremos dizer que vai desde o responsável pela alimentação até aquele que está, não de forma muito presente do cotidiano do aluno, na secretaria da escola.

A segunda, o trabalho com o letramento racial. Separando os termos, o conceito de letramento de forma objetiva, é o domínio da competência de leitura e escrita em relação ao uso social que se faz dessas competências em diferentes contextos (Soares, 2004). Já para segundo Munanga (2014), é uma construção sociológica e política, constituída por categorizações sociais de dominação e exclusão.

Então, o letramento racial nada mais é do que a racialização das relações, assim sendo, a leitura de que os direitos e lugares são hierarquicamente diferentes para os brancos e não-brancos legitimando assim a supremacia do branco.

Portanto, o feito para as formações visa a amplitude de ler os sujeitos que constituem esses espaços questionando o etnocentrismo vigente educacional e promover possibilidades de equidade, de pertencimento e (re)conhecimento dos diferentes grupos socioculturais constituintes da nação brasileira, se comprometendo com a construção democrática da educação.

Desse modo, as necessidades apresentadas durante o período de desenvolvimento dos projetos e formações para os professores, partiram de situações cotidianas em que se apresentavam o (re) conhecimento de identidades tanto de alunos quanto de professores, falas e atitudes preconceituosas e estereotipadas.

A função do professor coordenador pedagógico nesse processo de desenvolvimento das ações contou com momentos de planejamento em horários de preparação de ATPC's, conselho de classe, planejamentos e/ou replanejamentos destinado as temáticas cotidianas como apresentado anteriormente. A preocupação era em trazer conteúdo de literatura tanto infantil quanto adulta em que proporcionasse reflexões aos alunos, no desenvolvimento dos projetos e, para os professores, reflexões no desenvolvimento de comportamentos e atitudes antirracistas

para a promoção da equidade e o desenvolvimento do estado democrático de direito pela educação.

Candau (2012) categoriza esse modo de formação apresentado como práticas socioeducativas referida à interculturalidade. Essa categoria coloca em questão a uniformização existente nos processos educativos habituais que desvincula os contextos socioculturais dos sujeitos participantes.

Pelo exposto, formação continuada antirracista e a padronização educacional com visão eurocêntrica, no qual não atende as reais necessidades para a promoção da equidade dos diferentes grupos socioculturais é de fundamental relevância social trabalhar as questões de valorização e reconhecimento às diferenças culturais nos contextos escolares.

A seção 4, Metodologia, busca descrever os procedimentos metodológicos que conduziram a pesquisa, como a contextualização e base teórica, o desenvolvimento da análise e a sua categorização, além da descrição dos participantes.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as reflexões que emergiram sobre as ações de formação continuada de professores dos Anos Iniciais para as relações étnico-raciais no período de 2015 a 2020 à luz da Lei 10.639/03. Ações que foram desenvolvidas inicialmente pela figura do professor de carreira e, na sequência, pela designação Professor Coordenador Pedagógico em unidades escolares da Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo, na cidade de São Carlos.

A abordagem da pesquisa é de natureza qualitativa que, segundo Ludke e André (2018, p.13) "os dados coletados são predominantemente descritivos e a preocupação com o processo é muito maior que o produto". Portanto, todos os elementos identificados são essenciais para a compreensão do problema e, este por sua vez, passa pela verificação das suas manifestações no cotidiano e como são realizados os seus procedimentos.

Neste sentido, para subsidiar ainda mais a pesquisa desenvolvida, buscou-se por um método que valorizasse as interações que ocorreram para a implementação da Lei 10.639/03 já que, segundo Gil (2008, p.10) "pode-se definir método como caminho para se chegar a um determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento";

Desta forma, após a leitura da dissertação de Félix (2021), me deparei com a proposta de pesquisa-formação no qual tem como propósito a ação formativa como elemento primordial e potencial da investigação.

Perante esta conjuntura, pretendeu-se estabelecer um diálogo entre o método de pesquisa, pesquisa-formação e a realização do trabalho com a formação de professores para as relações étnico-raciais no período de 2015 a 2020 que, segundo Josso (2007, p.420-421):

Assim, a reflexão sobre os processos de formação só é produtiva na medida em que os participantes investem ativamente cada etapa de trabalho neles mesmo, bem como nas interações que o grupo oferece. Nós qualificamos esse cenário como "pesquisa-formação" porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual.

Nesse sentido, a reflexão feita por Josso (2007) sobre o processo de pesquisa-formação e as suas configurações motivou a nomeação da presente pesquisa como pesquisa-

formação uma vez que, o processo de desenvolvimento da investigação consiste em um trabalho com histórias de vida centradas na formação.

Esse processo expressa os questionamentos singulares e/ou plural e evidenciam as heranças, a continuidade ou ruptura dos projetos de vida estabelecidos, a aquisição de experiências, a reflexão sobre o pensamento, a sensibilidade, a imaginação e emoções.

Sendo assim, permite estabelecer modificações sociais e culturais nas vidas singulares e, relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. Nesta perspectiva biográfica de formação, autores como Nóvoa (1992), Catani (1993), Bueno (1998), Souza (1996) desenvolvem abordagens semelhantes.

E, segundo Nóvoa (1992), as histórias de vida inserem-se no espaço educativo, de preferência na área de formação de formadores, mesmo sob a suspeita de outras ciências, sendo práticas e reflexões estimulantes e fertilizantes para o campo metodológico.

Bueno, Sousa, Catani e Souza (1993, p.307) pesquisadoras brasileiras, afirmam que,

[...] ao propor aos professores um trabalho de pesquisa e de reflexão a respeito de suas próprias histórias de vida e de formação intelectual, desenvolve-se um tipo de análise que não apenas ultrapassa os limites dos estudos centrados nas práticas docentes mais imediatas, mas os leva sobretudo a desenvolver um processo de desconstrução das imagens e estereótipos que se formaram sobre o profissional no decorrer da história.

O método (auto)biográfico e de histórias de vida no campo educacional, dispôs das primeiras dissertações e teses na década de 90. Nesta oportunidade, deu-se criação de associações e redes parceiras entre instituições de países de todo o mundo proporcionando debates a nível acadêmico. Medeiros e Aguiar (2018, p.153 *apud* Pineau, 2006) afirmam que

Ao descrever a gênese e os caminhos constitutivos do método (auto) biográfico e de histórias de vida na pesquisa em Educação assinala como importantes três períodos que, para o autor, retratam os seus desdobramentos no ambiente acadêmico, quais sejam: o período da eclosão (década de 1980), o período de fundação (os anos de 1990), e o período de desenvolvimento diferenciador (os anos de 2000).

Os termos que conferem o método (auto)biográfico e de histórias de vida, até o momento, expandiram na literatura educacional como "autobiografias, histórias de vida, narrativas de formação, depoimentos orais e escritos, memórias educativas, narrativas memorialísticas, relatos de vida, entre outros" (Medeiros; Aguiar, 2018, p. 155 *apud* Pineau, 2006).

Assim, o método de trabalho com histórias de vida integra múltiplos aspectos de reflexão e formulação e reformulação de saberes e, se desenvolvido positivamente, prepara os professores em sua autoformação.

A disposição deste trabalho de pesquisa envolverá, entre os seus elementos, a análise de documentos (Gil, 2008) de pesquisas legislação, sites oficiais, projeto desenvolvido, fotografias, produções teóricas, pesquisas de temas referentes ao trabalho além do levantamento bibliográfico sobre a temática formação continuada docente para as relações étnico-raciais e respostas ao questionário enviado para os professores.

O caminho percorrido pela organização do material empírico foi configurado em três ciclos descritivos, os quais estão interligados. O defino como ciclos etimologicamente assim, por conceitualmente se assemelhar ao conceito de Sankofa, um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan em África Ocidental, em Gana, Costa do Marfim e Togo que ensina a possibilidade de voltar atrás, às raízes, para poder avançar (Carmo, 2016) e o ciclo originário, do latim *cyclus*, define um certo período com uma sequência de etapas que ao finalizarem volta ao início.

Deste modo, o primeiro ciclo narra os motivos do desenvolvimento do primeiro projeto sobre africanidades. No segundo ciclo, a ampliação desse primeiro projeto em outra Unidade Escolar contemplando os alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. No terceiro ciclo, considerando a rotatividade dos professores na Unidade Escolar e os estudos sobre a temática, houve a necessidade de uma educação do olhar dos professores às questões étnico-raciais, uma vez que, o processo de formação visa instrumentalizar os procedimentos e práticas educativas no âmbito escolar.

Prosseguindo no caminho metodológico, inicialmente foi aplicado um questionário (Penna, 2017) semiestruturado com uma única questão, visto que, no desenvolvimento da pesquisa observou-se que já possuía os dados, mas não os relatos de como esse processo formativo foi assimilado pelos participantes. Esse questionário inicial auxiliou na revisão das perguntas futuras que foram apresentadas posteriormente aos participantes que se propuseram a participar dessa pesquisa.

Na reformulação do questionário aos professores, buscamos nesses anos de formação diagnosticar a relevância do desenvolvimento das formações para os processos educativos às práticas pedagógicas e, em sua formação continuada.

O quadro 3 abaixo representa a organização para análise, isolando o objeto de pesquisa. A configuração se divide em dados gerais (como se identifica, idade, autodeclaração e tempo de magistério).

Quadro 3. Dados Gerais

	Identidade de Gênero	Idade	Autodeclaração	Tempo de magistério
P1	Prefere não dizer	+ de 65 anos	Indígena	+ de 25 anos
P2		45-54 anos de idade	Pardo	+ de 25 anos
P3		55-64 anos de idade	Branco	15 – 25 anos
P4	Feminino cisgênero	45-54 anos de idade	Branco	5 – 15 anos
P5	Masculino cisgênero	45-54 anos de idade	Pardo	5 – 15 anos
P6	Feminino cisgênero	25-34 anos de idade	Branco	+ de 25 anos

Fonte: Elaboração própria.

O contexto deste quadro caracteriza o grupo de professores que participaram das formações continuadas à luz da Lei 10.639/03 ao longo de 2015 a 2020. A *maioria* se identifica com o gênero feminino entre um masculino e outro que não quis se identificar. Em relação a idade, a maioria tem entre 45-54 anos e apenas um com mais de 65 anos de idade e o tempo de magistério, o menor tempo é entre 5 e 15 anos e o maior mais de 25 anos de atuação.

Já na autodeclaração, a *maioria* se autodeclara branco, dois pardos e um indígena. Esse dado nos desperta um interesse profundo em compreender as reflexões dessa diversidade que nos foi apresentada já que, cada um tem as suas vivências educacionais que se relacionam com suas histórias de vidas (*destaques da pesquisadora*).

Em relação às análises da participação dos professores, foram dispostas no corpo da pesquisa nomeadas de reflexões. São compostas por cinco questões de cada participante e suas respostas deixam contribuições para o processo de reflexão e aprofundamento teórico.

Em relação às categorizações de análise utilizadas na pesquisa, foram organizadas em cinco categorias que retratam o processo de formação em relação às situações de aprendizagem. São elas: (1) saberes pedagógicos: Lei 10.639/03; (2) despertando impressões: formações a luz da Lei 10.639/03; (3) a transição do olhar e suas considerações; (4) o eu formador enquanto parte do processo de formação e por fim, (5) os desdobramentos do fazer com: fortalecendo identidades.

As categorizações se apresentam por meio do entendimento da pesquisadora sobre as temáticas apresentadas na análise do processo reflexivo. Essas categorias teóricas concedem o

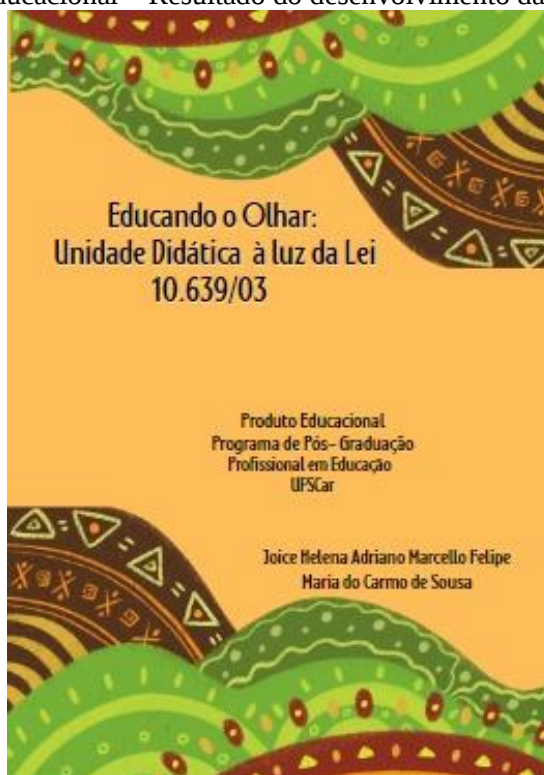
processo formativo juntamente com a determinação de formação de professores para a história e cultura africana e afro-brasileira.

4.1 Produto Educacional

Após as devidas contribuições do desenvolvimento e a análise da pesquisa, a organização de um produto educacional tornou-se viável em formato de unidade didática de ações de formação continuada para os coordenadores pedagógicos e ou professores de qualquer área que buscam reflexões com os seus pares considerando a realidade social, cultural e identitária. Pois de acordo com Silva (2007), trabalhar em uma perspectiva multicultural significa reconhecer a reivindicação de diversos grupos sociais historicamente discriminados devido ao pertencimento étnico, racial e cultural, rompendo com uma cultura única.

O diferencial dessa unidade didática em relação a outros trabalhos já realizados, que aborda a Lei 10.639/03, está relacionado com a literatura tanto infantil quanto adulta, no qual busca situações do cotidiano para trazer a temática sobre preconceitos, racismo entre outros para discussão com a comunidade escolar.

Figura 1. Produto Educacional – Resultado do desenvolvimento da pesquisa de mestrado.



Fonte: Elaboração própria.

Na próxima subseção, apresentaremos as questões que motivaram o desenvolvimento do primeiro projeto à luz da Lei 10.639/03. O subtítulo "Por onde começar" relata a trajetória e os desafios de uma pesquisadora iniciante nas vivências do movimento negro e da escolarização nos anos iniciais. Diferentemente do memorial já apresentado, essa subseção tem por objetivo expor falta a de comprometimento, na época, pelo órgão Estadual em implementar o estudo da história e cultura afro-brasileira nos anos iniciais.

4.2 Por onde começar? Cultura Afro-brasileira e o Currículo Oficial do Estado de São Paulo

Atuando nos Anos Iniciais em uma instituição de ensino do Governo do Estado de São Paulo em São Carlos em 2015, iniciei o primeiro projeto à luz da Lei 10.639/03. Esta unidade escolar atende crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, há oito salas no período da manhã e oito no período da tarde, além de ser contemplada com uma sala de recursos multifuncionais para a Educação Especial com atendimento às crianças com Deficiência Intelectual.

Neste ano ministrando aulas para crianças de 8 a 9 anos no 3º ano B, foi o meu primeiro contato com a lei para as relações étnico - raciais por meio de uma provocação feita por um dos integrantes do grupo APENSC em uma das reuniões, conforme indiquei anteriormente. A integrante colocou para o grupo a sua insatisfação em não identificar nas ações das unidades escolares municipais, no qual tinha mais contato, o desenvolvimento de ações sobre a Lei 10.639/03, sendo que a promulgação da lei referida marca o ano de 2003.

Isso me levou a refletir sobre o quê e/ou porquê da lei não estar sendo implementada nos espaços educacionais pelo qual passei ou que tive conhecimento. A elaboração de um projeto se fez necessária em razão de não haver no currículo do Governo do Estado de São Paulo, utilizado na época, diretrizes para a abordagem para EREER (Educação para as Relações Étnico-raciais) nos Anos Iniciais, sendo que para Sacristán (1988, p. 18)

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entendemos como *desenvolvimento* escolar e daquilo que consistem em progressos dos sujeitos durante a escolaridade.

O documento de Orientações Curriculares tem como proposta guiar as ações desencadeadas desde 2007 pela Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo,

explicitando o que se espera que cada aluno tenha aprendido em cada ano/série em relação à leitura e à escrita em Língua Portuguesa e Matemática. Nesse documento são apresentadas as expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para o ensino da Língua Portuguesa e Matemática.

No mesmo documento foi realizada a busca pelas expectativas de História e até mesmo de Geografia na qual pudéssemos estabelecer uma relação com a Lei 10.639/03 e, no referido documento na página de apresentação, exhibe o seguinte dizer

Embora as expectativas de aprendizagem das demais áreas de conhecimento não sejam explicitadas aqui, elas deverão ser publicadas futuramente e, por hora, seus conteúdos serão abordados nos projetos e sequências didáticas presentes nos diferentes materiais para alunos e professores que serão distribuídos a partir do ano que vem (São Paulo, 2008, p.4).

Esses projetos e sequências didáticas mencionadas no documento de Orientação Curricular de Língua Portuguesa e Matemática, são encontrados nos materiais didáticos do Programa Ler e Escrever, que foi implementado no ano de 2007 na rede Estadual de Ensino. O Programa, de acordo com a resolução SE - 86, de 19-12-2007 considera

Art. 1º Fica instituído, a partir do ano de 2008, o Programa "Ler e Escrever", com os seguintes objetivos:

I – Alfabetizar, até 2010, a todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino;

II – Recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental.

Procurando reverter o quadro de analfabetismo e alfabetização ainda não considerados desejáveis para o ciclo I, foi elaborado esse programa e, a cada série/ano, há um projeto específico que abrange além do material didático o convênio com Instituições de Ensino Superior (Programa Bolsa Formação Escola Pública Universidade na Alfabetização) no 1º ano/série. Para esse programa foram realizadas ações de formação desde os Supervisores até aos professores das unidades escolares.

Em vista disso, uma busca foi realizada nos materiais didáticos estabelecidos no Programa Ler e Escrever, o Guia do Professor, partindo do 3º ano/série no qual lecionava. Foi selecionado um grupo de palavras que remetesse ao trabalho com as relações étnico-raciais como: Lei 10.639/03, antirracismo, diversidade, relações étnico-raciais e multiculturalismo.

Na busca por contagem de palavras no documento digital foram inseridas as devidas palavras, cada uma por sua vez e, chegou-se ao resultado de que não há alguma referência

sobre o trabalho com a lei para as relações étnico -raciais no documento oficial do Programa Ler e Escrever, Guia do Professor do 3º ano/série.

Sendo que, a Lei 10.639/03 descreve no artigo 26-A o ensino obrigatório sobre a História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio das escolas públicas e particulares. Em seu inciso primeiro e segundo diz que:

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

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

Em não conformidade com o resultado apresentado no Guia de Orientação dos Professores em relação ao que diz a lei, foi realizada a busca nos outros materiais de cada ano do Programa Ler e Escrever.

Na pesquisa foram inseridas as mesmas palavras na contagem do Guia digital do professor do 1º ano. Em relação a palavra diversidade, oito palavras foram encontradas, no entanto, elas estão relacionadas às expectativas de aprendizagem Ciências Naturais e Sociais no Projeto Didático Índios do Brasil: conhecendo algumas etnias e, as demais palavras não foram encontradas no Guia.

Em um segundo momento, a busca foi realizada no Guia digital do professor do 2º ano com as mesmas palavras. A única palavra encontrada foi diversidade, porém em contexto relacionado a diversidade de textos, de histórias e de atividades.

Já no Guia do Professor do 4º e 5º ano, uma coparticipação entre o Governo do Estado de São Paulo com a prefeitura de São Paulo em uma adaptação para atender aos objetivos do Programa Ler e Escrever, novamente a única palavra encontrada foi diversidade, mas em contexto de elaboração de atividades, de gêneros textuais e no trabalho com o projeto de cada ano citado anteriormente.

Portanto, a pesquisa realizada no currículo do Programa Ler e Escrever do 1º ao 5º ano em que o material foi cedido parte pela prefeitura de São Paulo e tem a colaboração de editoras e instituições em sua construção, coordenado, elaborado e revisado pelo Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, apresentaram a falta de cumprimento da Lei 10.639/03 no qual aborda a temática a ser realizada para as relações étnico-raciais.

Essa percepção também se afirma ao levar em consideração ao que é solicitado pelos critérios do Programa Nacional do Livro Didático (2023) desenvolvido pelo Ministério da Educação ao avaliar as obras para a disponibilização à rede.

Nos princípios éticos sobre a construção da cidadania e ao convívio social republicano diz que deverá conter a promoção e valorização da imagem positiva de toda a composição cultural do Brasil como os indígenas, europeus e africanos, assim como as culturas populares e a representação da diversidade cultural, social, histórica e econômica, assim como a contribuição dos diferentes povos na formação do Brasil.

Santomé (1995) ressalta que ocorre uma forte presença das culturas "hegemônicas", que acabam silenciando os demais grupos sociais minoritários e marginalizados que não apresentam forte estrutura de poder nos currículos. Afirma ainda que, é preciso um currículo anti-marginalização no qual todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os materiais e recursos didáticos estejam presentes as culturas até então, silenciadas, não encontrando tais culturais somente nos "currículos turísticos", ou seja, em unidades didáticas isoladas.

O currículo, não pode ser visto como algo que não represente intencionalidades ideológicas de determinado grupo social no qual determinam a quais ideários educacionais e processos de produção social e cultural são propagados na sociedade.

Na subseção 4.3. apresentaremos a iniciativa do desenvolvimento do primeiro projeto para o desenvolvimento da história e cultura afro-brasileira.

4.3. Ciclo I: Desenvolvimento do primeiro projeto – Valorização da Cultura Afro-brasileira

Em colaboração com uma colega professora da mesma unidade escolar que estava atuando no 2º ano dos anos iniciais colocamos em pauta a falta de elementos no currículo para o desenvolvimento de ações para as relações étnico-raciais.

Essa professora, cursista da pós-graduação da UFSCar sobre o movimento negro, uma mulher branca e racializada que, segundo Pinheiro (2023) ocupando o lugar de sujeito universal, o branco não pode perder a oportunidade de falar de equidade racial e não se sentir inserido nessa pauta.

O diálogo inicial se deu com a Professora Coordenadora Pedagógica da unidade escolar para que autorizasse a realização do projeto em parceria com o corpo docente já que não foi nos apresentado o Projeto Político Pedagógico para que tomássemos ciência se havia alguma

mobilização sobre a temática. Porém ao apresentar a proposta de elaboração de um projeto para EREER ao corpo docente, não demonstraram interesse.

A negação do racismo que são apresentadas nas instituições de ensino, reafirmam o quanto ele é exercido em sociedade, como cita Itani (1998, p.127) "se a nossa conduta é apoiada num conjunto de representações sociais, essas noções e teorias coletivas estão também presentes em nosso cotidiano de trabalho, por conseguinte, na prática escolar".

A não adesão por parte do corpo docente, que na época éramos em torno de vinte profissionais, só fez com que minha colega e eu nos dedicássemos cada vez mais, fortalecendo a nossa militância na instituição em oposição ao mito da democracia racial que subentendido na instituição.

Para Pinheiro (2023, p.50) "a democracia racial é o estado de plena igualdade entre as pessoas na sociedade, qualquer que seja sua raça ou etnia. Tanto raça quanto etnia são constructos sociais, ou seja, conceitos socialmente desenvolvidos em determinados contextos históricos". Portanto o silêncio daquele momento foi traduzido como a negação de qualquer diferença existente no âmbito escolar, como se fizessemos parte de um grupo homogêneo, sem qualquer tipo de problemas.

O processo de elaboração do primeiro projeto partiu do princípio de se trabalhar com a Literatura Infantil uma vez que, o Programa do Ler e Escrever na Resolução SE – 86, de 19.12.2007 no item materiais específicos, concedeu um acervo de livros de literatura infantil por classe.

A seleção dos livros foi realizada para o conhecimento da Cultura Africana e valorização do povo que colaborou para a construção do país, pois conforme Candau (2012, p.220)

A literatura infantil é um espaço plural, aglutinador de várias leituras e análises, local privilegiado de produção e reprodução simbólica de sentidos e, desse modo, fonte que pode colaborar para a enunciação ou para o apagamento, para a valorização ou subalternização das identidades.

Por meio das histórias lúdicas visamos romper com estereótipos, preconceitos e construir identidades. Esse movimento ocorreu de forma constante perpassando todo o projeto, na perspectiva de movimento circular, tendo o início como retomada.

O primeiro ciclo relata o desenvolvimento do primeiro projeto sobre africanidades que para Silva (2005, p. 156) estudar africanidades significa.

[...] tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos os descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira.

Nesse contexto apresentado por Silva (2005), no ano de 2015 iniciamos os nossos estudos intitulados: Valorização da Cultura Afro-brasileira no 3º ano B.

O projeto iniciou no segundo semestre de 2015, seguindo os procedimentos apresentados no quadro 4.

Quadro 4. Projeto Valorização da Cultura Afro-brasileira

Duração:	Segundo Semestre de 2015				
Justificativa:	- O projeto visa valorizar a cultura negra nas escolas em obediência à lei 10.639/03 e a lei 11.645/08 elevando a autoestima dos alunos por meio do reconhecimento da sua identidade. - Ter consciência, nesse contexto, de respeito às diferenças dentro da diversidade cultural.				
Objetivos Gerais:	Valorizar a cultura negra e suas diversas manifestações como forma de contestação ao racismo e outras formas de discriminação, conscientizando-se da importância do respeito às diferenças dentro da diversidade cultural.				
Objetivos Específicos:	- Atuar como protagonista de uma sociedade mais justa e sem preconceitos, defendendo a ideia de que os direitos são iguais para todos. - Conscientizar a importância do movimento negro e suas manifestações, assim como as conquistas alcançadas e os motivos de existir um dia dedicado à consciência negra.				
Cronograma de atividades:	Agosto 19 e 26	Setembro 02, 09, 16, 23 e 30	Outubro 7, 14, 21 e 28	Novembro 11, 18 e 25	Dezembro 02 e 09
	O projeto tem a sequência de doze atividades: Inicia com a atividade do autorretrato. Os alunos observarão as imagens da obra de Van Gogh e Tarsila do Amaral levantando hipóteses sobre a temática autorretrato, o que seria e porque esses pintores utilizaram desse método para expressar sua arte (explorar as particularidades das imagens) e, em seguida propor aos alunos a realização do autorretrato deles. Finalizado o autorretrato propor uma autoavaliação (quem sou? de onde venho? o que represento neste mundo?) sobre o retrato realizado e suas características, com isso levantar hipóteses sobre a origem a partir de cada				

Metodologia:

- característica e anotar as possíveis ideias.
2. **Leitura do livro - Eu não sei de qual África veio o meu bisavô!** Levantamento de hipóteses pela exploração da capa do livro sobre a temática da história, leitura do livro para a turma questionando a sequência dos fatos e as ações dos personagens, levantar a questão sobre a origem e propor uma pesquisa para a confecção da árvore genealógica dos alunos.
 3. **Leitura do livro - Histórias Encantadas Africanas.** Levantamento de hipóteses pela exploração da capa do livro sobre a temática da história, leitura do livro para a turma questionando a sequência dos fatos e as ações dos personagens, propor uma roda de conversa sobre a lenda (o que entenderam, se gostaram quais pontos destacam na história) em seguida proporcionar uma pesquisa sobre pinturas africanas finalizando com a produção de máscaras e esculturas.
 4. **Leitura do livro - Caminhos da África.** Levantamento de hipóteses pela exploração da capa do livro sobre a temática da história, leitura do livro para a turma questionando a sequência dos fatos e as ações dos personagens. Propor um jogo presente no livro para memorização da aprendizagem, após uma pesquisa sobre esses povos que conheceram (Língua, população, alimentação, moradia, cultura e tecnologia e se foram escravizados) em seguida a realização da escrita de verbetes ilustrados da região que mais gostaram de conhecer de África, finalizando com a confecção de máscaras e pinturas do povo que mais interessou e o envio de um e-mail para o autor do livro descrevendo a opinião dos alunos sobre seu livro.
 5. **Filme - Kiriku e a feiticeira.** Apreciação do filme Kiriku refletindo o seu papel heroico, a cultura, alimentação e o cabelo, pois em qualquer grupo étnico ele tem a sua importância identitária. Finalizando com a pesquisa em revista recortando imagens de penteados e de cabelos que demonstrem as variadas formas de uso.
 6. **Leitura do livro - O cabelo de Lelê.** Levantamento de hipóteses pela exploração da capa do livro sobre a temática da história, leitura do livro para a turma questionando a sequência dos fatos e as ações dos personagens. Propor uma roda de conversa levantando as seguintes reflexões: variações de texturas de cabelos, a influência africana no Brasil, lista do que identificam como uma herança africana como as manifestações culturais, alimentação e vocabulário. Finalizando com a ilustração de qual seria o seu penteado para Lelê.
 7. **Leitura do livro - Plantando as árvores do Quênia.** Levantamento de hipóteses pela exploração da capa do livro sobre a temática da história, leitura do livro para a turma questionando a sequência dos fatos e as ações dos personagens. Proporcionar uma roda de conversa para a discussão sobre a ação do personagem Wangari questionando se conhecem algum negro que tenham feito algo de importante para o seu povo. Pesquisaram com os seus familiares se algum homem negro que tenha se destacado (Malcolm X, Mandela, Obama, Martin Luther King etc.). Qual a importância deles para a sociedade? Finalizando com a exposição de cartazes da pesquisa realizada e a leitura do livro: Madiba, apreciação da figura de Nelson Madiba Mandela para o

	movimento negro. 8. Leitura do livro - Uma princesa nada boba. Levantamento de hipóteses pela exploração da capa do livro sobre a temática da história, leitura do livro para a turma questionando a sequência dos fatos e as ações dos personagens. Refletirão sobre a idealização de princesas: será que existiu/existe princesa negra? Finalizando com uma proposta de redação na qual a personagem seria uma princesa negra. 9. Oficina Cultural / Alimentação: Traçando relações entre a cultura africana e a afro-brasileira. Leitura de deleite do livro - Canção dos Povos Africanos no início da aula. 9.1 Leitura do livro - Jongo. Levantamento de hipóteses pela exploração da capa do livro sobre a temática da história, leitura do livro para a turma questionando a sequência dos fatos e as ações dos personagens. Discussão sobre a musicalidade que existe na cultura africana traçando relações com o livro Jongo que apresenta os costumes que se misturaram com a cultura indígena. Conhecerão a musicalidade de origem Senegalesa chamada FATOU YO que apresenta a importância de ser criança e sua beleza. Propõe às crianças o amor à vida e ao próximo. Insere na criança a valorização de si mesma como protagonista de sua vida. Finalização com uma oficina de Dança Negra: Afro-brasileira aos diálogos com a África do Oeste - Coreografar a dança para apresentação de encerramento do projeto. 9.2 Leitura do livro - Feijoada. Levantamento de hipóteses pela exploração da capa do livro sobre a temática da história, leitura do livro para a turma questionando a sequência dos fatos e as ações dos personagens. Apresentar a história da feijoada comida trazida pelos portugueses que foi adaptada pelos escravos no Brasil e a finalização com uma culinária africana. 10. Leitura do livro - Saudades da África. Levantamento de hipóteses pela exploração da capa do livro sobre a temática da história, leitura do livro para a turma questionando a sequência dos fatos e as ações dos personagens. Pesquisa e reflexão sobre a história da escravização do povo preto, a abolição dos escravizados e entre esses momentos as várias lutas e revoltas. Finalização com a oficina e contação de história sobre as bonecas Abayomi. 11. Leitura do livro - A influência Africana no nosso idioma. Levantamento de hipóteses pela exploração da capa do livro sobre a temática da história, leitura do livro para a turma questionando a sequência dos fatos e as ações dos personagens. Produção de um jogo da memória com as palavras aprendidas pela leitura e de um “Você sabia que...” 12. Pesquisa, no site heróis de todo mundo, sobre as personalidades afro-brasileiras conhecendo a sua história.
Culminância:	• Apresentação das atividades já realizadas na semana da Consciência Negra com o tema: Viva a Diversidade Cultural. • Apresentação das atividades desenvolvidas pelas outras turmas sobre a lei 11.645/08.
Avaliação:	• A avaliação principal se dará pelo autorretrato, pois será por meio dele que o objetivo de se reconhecer como afrodescendente

	(identidade) será construído ou aprofundado e, de forma contínua por meio das produções de acordo com o seu tema.
Referências:	AMARAL, Tarsila. Autorretrato. Disponível em https://artsandculture.google.com/asset/autorretrato-ou-le-manteau-rouge-tarsila-do-amaral/wQFGqO0gYTnH-A. Acesso em 16 abr.2023 ANTONIO, Luiz. Uma Princesa Nada Boba. São Paulo: Cosac & Naify,2011. ASSUMPÇÃO, Adyr. Caminhos da África. Belo Horizonte: Dimensão,2013. BELÉM, Valéria. O cabelo de Lelê. São Paulo. Ibp 1ª ed. 2012. BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. Histórias Encantadas Africanas. Belo Horizonte: Rhj, 2011. CARVALHO. Lilian Rocha de Abreu Sodré. FATOU YO. Música africana na sala de aula: cantando, tocando e dançando nossas raízes negras. 1ª Ed. São Paulo: Duna Dueto.2010. CORTES, Flávia. Saudades da África. São Paulo: Nova Espiral,2011. COSTA, Tadeu. Eu não sei de qual África Veio o Meu Bisavô! Editora Lazuli, 1ª edição, 2011. GOGH, Van. Autorretrato. Disponível em https://artsandculture.google.com/asset/self-portrait/9gFw_1Vou2CkwQ?hl=pt-BR . Acesso em 16 abr. 2023. HONORA, Márcia. A influência africana no nosso idioma. Jandira: Ciranda Cultural. 1ª Ed,2010. KIRIKU e a feiticeira. Michel ocelot/Didier Brunner. 1998. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Q4IuNCxQ-gs. Acesso em 20 jul. 2015 NIVOLA, Claire. Plantando as Árvores do Quênia. São Paulo :Sm 1ª Ed. 2011. PAIXÃO, Fernando. Canção dos Povos Africanos. Fortaleza: IMEPH, 2010. ROSA, Sonia. Feijoada. Rio de Janeiro: Pallas, 1ªEd, 2011. ROSA, Sonia. Jongo. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. Sites de pesquisa: https://www.faecpr.edu.br/site/portal_afro_brasileira/3_I.php https://ensinarhistoria.com.br/nzinga-a-rainha-negra-contra-os-trafficantes-portugueses/ https://www.youtube.com/playlist?list=PL20upv2JBXS1z-vtjikbNEJ8hegqD_wrE

Fonte: Elaboração própria.

O primeiro critério utilizado para a escolha literária foi da disponibilidade no ambiente escolar e, em seguida, os que tivessem classificação para o ano/série. A cada livro trabalhado neste projeto buscou -se construir com as crianças uma vivência específica.

O livro "Eu não sei de qual África veio o meu bisavô!", a intenção era a de que descobrirem a origem das famílias e a partir disso iniciar o cultivo de uma perspectiva de futuro,

como diz o provérbio africano "Antes de saber para onde vai, é preciso saber quem você é" de Toumani Kouyaté⁴ (Nogueira, 2019).

Já no livro "Histórias Encantadas Africanas", a intenção foi apresentar a cultura africana com toda a sua representação artística. Enquanto em Caminhos da África, conhecerem a história do continente africano com as suas linguagens, populações, moradias e tecnologias. Com o filme "Kiriku e a feiticeira", foi o de desconstruir os estereótipos de heróis.

Em o livro "O cabelo de Lelê", a percepção do sentimento sobre a aparência que várias crianças negras passam no Brasil, no qual somos obrigados a seguir um padrão estereotipado do branco. Além do comportamento de Lelê, ao reverter essa situação valorizando a sua identidade quando buscou conhecer a sua origem.

No entanto, há uma crítica a ser considerada sobre o cabelo de Lelê no que tange a erotização infantil posta na obra através da lógica matrimonial, segundo Junior e Tauchen⁵ (2017) que será exposto de maneira breve.

Na história, Lelê após o seu reconhecimento identitário, desperta olhares e passa a namorar um menino que, até este episódio, não estava claro qual era a sexualidade de Lelê.

Para Junior e Tauchen (2017), o cabelo de Lelê é utilizado como objeto de sedução na frase apresentada no livro "O negro cabelo é pura magia" e, a partir do encontro com o sexo oposto, passa a se vestir de forma diferente, o seu aspecto muda, fica mais adulta feminilizada que, até então, não havia sido apresentada. (aspas dos autores)

De acordo com Junior e Tauchen (2017) *apud* Guizo e Beck (2011), a beleza e a sensualidade se evidenciam pelo cuidado ao se vestir, com o corpo e a aparência física. Estes são tratados com normalidade em sociedade quando se trata de uma mulher. Isso ocorre com mais intensidade, quando se trata de corpos de mulheres negras.

E a questão da infância, é perdida ao ser induzida ao casamento na passagem em que Lelê está com um vestido branco com o seu namorado que faz alusão à lógica matrimonial, afirma Junior e Tauchen (2017).

Para reforçar essa afirmação buscam em Foucault um aporte teórico, Júnior e Tauchen (2017) afirmam que, a partir do reconhecimento de si como membro de uma comunidade e como ser humano, o casamento se apresenta como dever e forma de manutenção de valor entre esta comunidade. Essa percepção leva à naturalização de alguns processos sociais e não de fazer parte da escolha dos participantes.

⁴ Nascido na família Djélis-Griots da África, mestre griô em território brasileiro, mais informações em: <https://sig.ufsb.edu.br/evento/jornadaredemoinho/palestrante/308>

⁵ Para aprofundar o conhecimento, mais informações em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/6525>

A sociedade está em constante mudanças e as relações interpessoais também fazem parte desse processo, há novas maneiras de gostar, de desejar, de ser. Ao retratar um casamento com tons de infantilidade, felizes e com feições de carinho suavizam o conceito de matrimônio naturalizando a situação. Júnior e Tauchen (2017, p. 141) finalizam suas reflexões da seguinte forma.

Para finalizar, ao buscar agir sobre a infância negra, o presente artefato corrobora também para a educação nos atos machistas (mulher como ser puro e objeto de sensualização) e para a erotização das infâncias, a partir da personagem Lelê, indo assim na contramão do pressuposto de educação proposto pela obra, de conscientizar e levar as infâncias a conhecerem e reconhecerem suas raízes, visando promover uma ideia de promoção da igualdade racial.

Esses apontamentos de Junior e Tauchen (2017), nos leva a refletir melhor nas abordagens ao apresentarmos aos nossos alunos, embora a proposta inicial atenda ao objetivo do projeto, o desfecho trouxe outras considerações, ou como Junior e Tauchen (2017) citam em seu texto, outras pedagogias e inclusive as antagônicas. Nesse contexto e pela proposta, podemos considerar um atendimento parcial e para futuros trabalhos uma reflexão aprofundada a respeito dessas considerações.

Em o livro "Plantando as árvores do Quênia", o conhecimento de agentes importantes socialmente para determinadas lutas de resistência da população negra. Enquanto no livro Uma princesa nada boba, a representatividade da mulher negra e a desconstrução dos padrões eurocêntricos de contos, rainhas e princesas.

Já no livro "Canção dos Povos Africanos", apresentar os costumes de diferentes culturas e a musicalidade apresentada nesse contexto, assim como a musicalidade faz parte da nossa também. No livro "Jongo", também envolve essa questão da musicalidade, tradições e ancestralidade.

Em o livro "Feijoada", conhecer a história da feijoada como um ponto de resistência ligado à sobrevivência dos povos escravizados que, hoje em dia, é apreciado por muitas pessoas e conhecido culturalmente. No livro "Saudades da África", provocar uma reflexão sobre a escravidão a partir de um olhar infantil e no livro "A influência Africana no nosso idioma", conhecer a origem das palavras que usamos em nosso cotidiano.

Como apresentados, todos os livros fazem menção a cultura africana e afro-brasileira, aprendendo com o vivido baseado no conceito de africanidades.

Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia a dia (Silva, 2005, p.155).

As imagens apresentadas evidenciam alguns dos momentos de aprendizagem ao qual os alunos do 3º ano B foram inseridos para a História e Cultura Afro-brasileira por meio do projeto em que participaram.

A abertura da exposição exhibe o processo pelo qual os alunos participaram e produziram os seus conhecimentos ao longo das atividades desenvolvidas sobre a História e Cultura Afro-brasileira.

Figura 2. Abertura do Projeto Valorização da Cultura Afro-brasileira



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Durante o processo do projeto muitas leituras foram realizadas. As viagens para o continente africano tornaram-se rotineiras em busca de conhecer o novo e desmistificar ideias errôneas sobre o que existe do lado de lá, trazendo para cá novas histórias e conhecimentos.

Figura 3. Leitura do livro



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

O filme "Kiriku" apresentado em uma das etapas do projeto, é apreciado com a finalidade de provocar uma reflexão sobre o papel heroico e as características desse herói que sobressai ao padrão cultural dos conhecimentos que nos é passado sobre tipos de heróis.

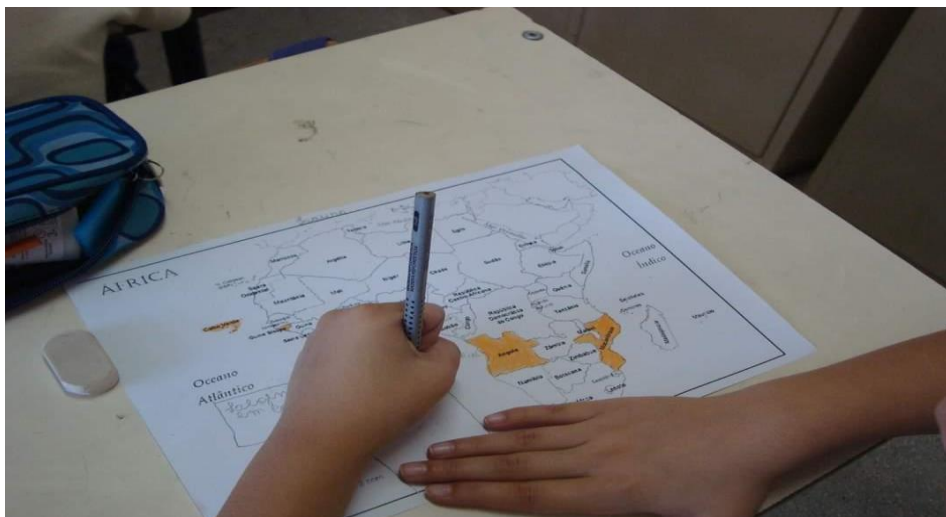
Figura 4. Filme: Kiriku e a feiticeira



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Nas leituras realizadas com as crianças, África aparece várias vezes sendo uma oportunidade de explorar nas passagens das leituras as regiões citadas, aprofundando os saberes dos alunos.

Figura 5. Conhecendo o Continente Africano



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

O material que foi produzido durante o projeto foi apresentado no dia da exposição, apresentando para a comunidade os saberes desenvolvidos sobre a História e Cultura Afro-brasileira.

Figura 6. Conhecendo o Continente Africano



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

As oficinas, momentos de interação que proporcionam as trocas de experiências e saberes. Na confecção das bonecas Abayomi, não foi diferente com a participação da militante do Movimento Negro de São Carlos, mais conhecida como Faty no centro da imagem e, a colega de trabalho que ajudou a idealizar todo o projeto, Daniela.

Figura 7. Oficina de Abayomi



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Os utensílios em argila revelam as preferências dos alunos dos trechos em que se identificaram nas leituras realizadas sobre a cultura africana.

Figura 8. Exposição de utensílios africanos



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

A criação do baobá por um dos alunos, sendo o baobá a representação da identidade social africana de alguns povos e a representação de toda a ancestralidade.

Figura 9. Baobá



Fonte: Arquivo pessoal (2015)

Ao planejar o projeto, contávamos com a colaboração de especialistas para a atuação na parte musical e artística, no entanto no decorrer das realizações das atividades encontramos dificuldade em fazer participar esse profissional, tanto no ambiente escolar como alguém que tivesse a disposição de realizar esse trabalho já que trabalhamos com voluntariado. Apresentamos a música *Fatou yo*⁶, sua musicalidade e significado para os alunos, porém não foi possível a realização da coreografia como planejado.

Como cita Silva (2005), em encaminhamentos para o processo de ensino e aprendizagem das africanidades brasileiras, não há um único estilo de aprender e de significar o mundo. Então a maneira que nos aproximamos e vivenciamos o conhecimento é o que nos proporciona a mudança de conceitos estabelecidos e combater os próprios preconceitos.

A realização do projeto trouxe muita satisfação em ver a participação das crianças e na oportunidade de adquirirem um novo conhecimento para a formação humana de cada um. A sensação que ficou após a finalização do projeto foi o de: Quando poderemos pensar no próximo?

Na próxima subseção, 4.4 exporemos o segundo ciclo da realização dos projetos sobre africanidades, esse novo formato tomou uma proporção diferente com os seus desafios, apreensões e conquistas.

⁶ *Fatou yo* é nome de uma canção Senegalesa para crianças que relata a sua beleza, como toda criança do mundo, é feliz e vai crescer, como toda criança do mundo, juntamente com alguns animais. Mais informações em: <https://www.bethsnotesplus.com/2022/04/fatou-yo.html>

4.4 Ciclo II: Ampliando o olhar

No ano de 2016, surgiu a oportunidade de crescimento profissional na minha área como Coordenadora Pedagógica dos Anos Iniciais em uma escola da Rede Estadual, na cidade de São Carlos. Apresentei o meu projeto para a vaga e passei por entrevista com a equipe gestora da época. A escola atendia na época o Ensino Fundamental I – Anos Iniciais, Ensino Fundamental II e, o Ensino Médio no período diurno e noturno, além de ter um vínculo com a Fundação Casa, assim como com o Hospital Escola.

A unidade escolar acolhia em seus espaços tanto os professores da escola quanto os professores dessas instituições e, referente aos anos iniciais, havia uma sala na Fundação Casa e no Hospital Escola. Na própria escola neste ano, havia uma sala para cada ano do 1º ao 5º ano. Portanto, em relação aos professores dos anos iniciais, tínhamos nove professores para a realização dos trabalhos pedagógicos.

Na composição desses nove professores, apenas quatro são titulares de cargo e uma categoria F⁷, o restante categoria O⁸. Essa formação é constituída predominantemente por mulheres brancas e tínhamos apenas um professor (branco), o de Educação Física. Uma escola nova e nova carreira, desafios de coordenar um grupo de professores e implementar uma política de ação afirmativa como a Lei 10.639/03 em um novo espaço. Por onde começar?

A leitura racial é um fator inerente devido ao letramento racial que temos sobre a percepção de quantos somos no ambiente no qual estamos inseridos, foi assim que possibilitou a identificação de que éramos três professoras negras na unidade escolar.

A interação com o grupo foi se consolidando mesmo com alguns professores demonstrando resistência ao novo modo de conduzir as ações pedagógicas. No entanto, a proximidade que temos com os nossos, irmãos negros, quando nos reconhecemos em ambientes em comum nos fortaleceu. Isso, em conjunto com o conhecimento pedagógico adquirido até aquele momento na Rede de Ensino do Estado de São Paulo, acredito ter agregado aquelas duas professoras negras, lhe trazendo a segurança e o conhecimento visto que, as representava na escola e em nossa Diretoria de Ensino, sendo a única Coordenadora Pedagógica Negra dos Anos Iniciais.

⁷ Artigo 1º - Além dos funcionários públicos poderá haver na administração estadual servidores admitidos em caráter temporário;

I - Para o exercício de funções de natureza permanente, em atendimento a necessidade inadiável, até a criação e provimentos dos cargos correspondentes;

⁸ Professores contratados baseados no artigo 37, inciso IX da Constituição Federal de 1988, sendo sancionada pela Lei 1.093/2009 do Governo do Estado de São Paulo

A escola atende alunos da periferia em um bairro próximo à rodovia e a Universidade Federal de São Carlos. Os alunos dos anos iniciais frequentavam a escola no período da tarde, nos outros períodos eram alocados o Ensino Fundamental II e Médio. Integrada a comunidade escolar e desenvolvendo a leitura racial do local e dos fatos, comecei a presenciar os preconceitos e racismos, percebi então, a necessidade de retomar com o projeto que havia iniciado no ano de 2015.

Os conflitos que ocorriam no contexto dos anos iniciais da unidade escolar, eram violências verbais que atingem a integridade psíquica das crianças diminuindo a sua autoestima, lhe trazendo sequelas para toda a vida. No entanto ao observar os alunos pela perspectiva racial, em sua grande maioria eram negros, porém a identificação sobre ser ou não negro leva a hipótese de que essa percepção poderia ser menor, pois nem todos os negros têm a consciência de que são negros.

Portanto, a primeira questão foi como levar essa temática para compartilhar com o grupo e a segunda, como desenvolver a ação naquela unidade com aproximadamente 150 crianças. Ao levar a temática para o grupo partindo do princípio de que, embora a Lei 10.639/03 normatiza o trabalho para com a História e Cultura Afro-brasileira estabelecendo as regras para serem seguidas, como fazer com que os professores façam a associação da importância desse trabalho, sem ter algo que possa apoiá-lo em sua rotina de desenvolvimento como o currículo oficial que direciona e modela os seus trabalhos é um fator complicador.

Dessa forma, como já argumentado na presente pesquisa, o Programa do Ler e Escrever que envolvia o ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais, não apresentava qualquer tipo de relação com a temática. Por conseguinte, a apropriação e identificação do professor ficava prejudicada visto que, a escolha do material pelo professor a ser trabalhado não é neutra, é tomada de valores e historicidade do próprio sujeito.

Sendo assim, a invisibilidade da Lei 10.639/03 apresentada no currículo oficial do Programa Ler e Escrever, pode dificultar o processo de compreensão do professor para com o desenvolvimento de aprendizagens que contemplem a valorização da cultura negra que por meio das formações continuadas poderiam ser desenvolvidas voltadas para o público-alvo da unidade escolar, conscientizando e identificando as condutas racistas para um trabalho efetivo contra os preconceitos e racismos.

A pergunta que fica é, o que foi feito então para guiar esses professores para o movimento que ocorreria na unidade escolar?

Inicialmente trouxe para o grupo de professores dos anos iniciais da unidade escolar as observações sobre o mapeamento racial, os relatos dos alunos e dos colegas sobre as

situações de preconceito. Ao tratar da importância do trabalho com a implementação da Lei 10.639/03 para que o conhecimento e a construção da identidade dos nossos alunos fossem desenvolvidos, em uma reunião de ATPC⁹ que sempre é iniciada com uma leitura, trouxe o livro "Dandara seus cachos e caracóis" da autora Suertegaray. Esse livro pertencia a minha filha que na época tinha seis anos.

O cabelo tem um forte significado na construção da identidade das pessoas negras, por esse motivo a escolha do livro para a leitura aos professores. Uma leitura que todos pudessem se identificar e, principalmente nós negros falando de nós para nós. Quando é citado "de nós para nós", trata-se da representatividade apresentada na literatura infantil que, além do relato das nossas vivências e experiências, os personagens são como nós nas ilustrações.

O livro conta a história da família, dos avós e antepassados de Dandara por intermédio dos caracóis e cachos. Apresenta a descoberta e a construção da identidade e a desmistificação do cabelo liso ser mais bonito do que os outros tipos visto que, a vontade de Dandara era de ter cabelos lisos como os das princesas de contos de fadas, da moça da novela, das bonecas e dos filmes como nos é imposto desde a colonização.

Algumas professoras demonstraram interesse no livro e foi assim que iniciou a narrativa do projeto que havia realizado no ano de 2015 com alunos do 3º ano do ensino fundamental dos anos iniciais em outra unidade e a possibilidade de desenvolvê-lo novamente.

Como já apontado a dificuldade de representações na época no material utilizado nos anos iniciais, esse livro lido intencionalmente, possibilitou a sua utilização como um instrumento para a iniciação do projeto na escola. Foi apresentado ao grupo de professores como ele poderia ser desenvolvido, no entanto, a preocupação dos que se colocaram dispostos a realização, foi de como associar mais um projeto ao que já é solicitado pelo currículo dos Anos Iniciais vigente na época.

É notável a dificuldade dos professores em descolonizar o currículo. Gomes (2012) em seu artigo *Relações Étnico-raciais e Educação e Descolonização dos Currículos*, aborda esse desafio sobre a diversidade epistemológica do mundo que, no contexto educacional, passa a ser o articulador da teoria e da prática movimentando não somente gestores e formação de professores, mas também para os formuladores de políticas.

A consciência de um currículo conteudista, empobrecido, rígido e, que as mudanças sociais estão presentes no cotidiano assim como a diversidade cultural e essas relações estão no

⁹ Entende-se por ATPC aquelas aulas que se destinam a reuniões ou outras atividades pedagógicas, preferencialmente para formação e estudo, de caráter coletivo, bem como para atendimento a pais de alunos.

ambiente escolar atingindo os sujeitos e suas práticas reforçam a necessidade da formação continuada para o processo de renovação que essas abordagens trazem.

Visto que, para estabelecer um conforto e confiabilidade ao grupo, devido a ser um início de um relacionamento, combinamos de iniciar o projeto na segunda quinzena do mês de outubro, possibilitando o estudo do que e como desenvolver. Inauguramos o projeto de forma simples e objetiva trazendo confiança e segurança para os envolvidos.

Nesse início do novo projeto, apenas as professoras do 1º, 2º e 3º anos participaram, por volta de 60 crianças. Trabalhamos em conjunto para a aplicação e como desenvolver as etapas conforme o quadro abaixo.

Quadro 5. Projeto Valorização da Cultura Negra

Duração:	Segundo Semestre de 2016
Justificativa:	O projeto visa valorizar a cultura negra nas escolas em obediência à Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 elevando a autoestima dos alunos através do reconhecimento da sua identidade. Conscientizar nesse contexto o respeito às diferenças dentro da diversidade cultural.
Objetivos Gerais:	Valorizar a cultura negra e suas diversas manifestações como forma de contestação ao racismo e outras formas de discriminação, conscientizando-se da importância do respeito às diferenças dentro da diversidade cultural.
Objetivos Específicos:	Atuar como protagonista de uma sociedade mais justa e sem preconceitos defendendo a ideia de que os direitos são iguais para todos.
Cronograma de atividades:	Outubro: 17 a 31 Novembro: 7 a 30 Dezembro: 01 a 09
Metodologia:	O projeto a sequência de 1. Autorretrato Objetivo: Levantar as seguintes questões: • Quem sou? • De onde venho? • O que represento neste mundo? Material: • Obra de Van Gogh e Tarsila do Amaral • Cartolinas e giz de cera Estratégia: • Explicar para os alunos que irão observar algumas imagens de pintores famosos. • Iniciar o trabalho incentivando os alunos a dizerem o que imaginam que essas obras irão retratar e se já ouviram falar sobre algum pintor que utilizou esse tema (autorretrato) em sua obra.

- Analisar as obras oferecidas identificando suas particularidades.
- Oferecer após a discussão, os materiais para que os alunos se reproduzam na folha de cartolina.
- Propor uma autoavaliação questionando se aquele autorretrato realmente condiz com as suas características.
- Questionar qual é a sua origem a partir de suas características.
- Anotar as possíveis ideias e questionar os tipos e formas de cabelos que aparecerão.

2. Livro - Dandara seus cachos e caracóis.

Objetivo: conhecer sua própria história e valorizar todas as pessoas e seus diferentes jeitos de ser e viver.

Material:

- Livro: Dandara seus cachos e caracóis
- Questionário

Estratégia:

- Explorar a capa do livro perguntando qual a ideia que eles têm sobre a história.
- Ler o livro para a classe questionando a sequência dos fatos e as ações das personagens.
- Questionar se conhecem a origem de seus familiares.
- Propor uma pesquisa para ser confeccionada a árvore genealógica dos alunos (essa árvore será desenvolvida através de um questionário para a família).
- Levantar hipóteses sobre onde fica a Tanzânia e o Reino de Oyó.
- Pesquisa no mapa da África.

3. Guerreiros e princesas

Objetivo: Contextualizar a passagem do livro: guerreira corajosa. assim como a luta pelo fim da escravidão por meio da historicidade que a prática do jogo da capoeira tem.

Estratégia:

- Roda de conversa
- O que é ser guerreiro?
- O que sabem sobre a escravidão?
- Apresentação da roda de capoeira

4. Brinquedos da cultura negra

Objetivo: Conhecer e brincar com brinquedos que trazem a cultura negra em sua essência.

Material:

- retalho de tecidos
- Pedras
- tinta
- pincel

Estratégia:

- Confeção das bonecas abayomis de Lena Martins.
- Confeção do Matacozona, mais conhecido como cinco marias com pedras coloridas.
- Brincando com o material confeccionado.

5. Conhecendo mais um pouco a África: Guiné Bissau

Objetivo: Conhecer Guiné Bissau

	Material: • Apresentação em Power point Estratégia: • Convite realizado ao pai de um aluno de origem Guineense para uma roda de conversa para a desconstrução dos estereótipos de África.
Culminância:	Apresentação das atividades na semana da Consciência Negra com o tema: Identidade.
Avaliação:	Contínua durante o processo de desenvolvimento do projeto e a autoavaliação por meio do questionamento sobre a origem da sua família e as características apresentadas no autorretrato.
Referências:	AMARAL, Tarsila. Autorretrato. Disponível em https://artsandculture.google.com/asset/autorretrato-ou-le-manteau-rouge-tarsila-do-amaral/wQFGqO0gYTnH-A . Acesso em 16 abr.2023. GOGH, Van. Autorretrato. Disponível em https://artsandculture.google.com/asset/self-portrait/9gFw_1Vou2CkwQ?hl=pt-BR . Acesso em 16 abr. 2023. SUERTEGARAY, Maíra. Dandara, seus cachos e caracóis. Porto Alegre. Mediação, 2015.

Fonte: Elaboração própria.

A realização do projeto foi muito significativa para todos os envolvidos, mesmo que a roda de capoeira de forma presencial com toda a sua historicidade, musicalidade e ritmo ditado pela instrumentalização, não tenha sido realizada devido a não conseguirmos parcerias por falta de recursos financeiros.

Sobre as colaborações das leituras realizadas, o livro "Dandara, seus cachos e caracóis", assim como foi o livro "Eu não sei de qual África veio o meu bisavô!", partiu do princípio de (re)conhecer as diversas identidades, as origens presentes em sala de aula partindo do princípio "Antes de saber para onde vai, é preciso saber quem você é" de Toumani Kouyaté (Noguera, 2019). Em Guerreiros e princesas, pelo fim da escravidão e toda a sua historicidade, na prática do jogo de capoeira.

A composição dos elementos constituintes dessa pesquisa até o momento apresentados, nos direciona a uma perspectiva teórica de pedagogia decolonial que, segundo Mota Neto (2016, p.318)

[...] a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários.

Essas pedagogias têm como objetivo processos educativos "outros". Considera e valoriza as diferenças, enquanto marca do gênero humano, em qualquer parte do mundo compreendendo a si mesmo, o outro e o mundo. Dialogando criticamente com os conhecimentos e a cultura que provém do Norte.

Para Mota Neto (2016 *apud* Walsh, 2013), a pedagogia decolonial começa com a resistência à ocupação colonial-imperialista. Deve ser vista por uma contextualização de lutas decoloniais no qual busca a visibilização da humanidade que sofrem com a racialização-desumanização e opressão da matriz colonial.

Logo, o desenvolvimento dos projetos visa o reconhecimento dos indivíduos silenciados em suas particularidades e no coletivo, para um discurso de sua própria cultura e narrativa.

Por fim, as propostas de atividades como o autorretrato foi uma oportunidade de autoconhecimento para as crianças que participaram, mostrando as suas habilidades e construindo suas identidades.

Figura 10. Autorretrato



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Além da possibilidade do desenvolvimento da habilidade artística e a construção do seu próprio olhar, tiveram a oportunidade de conhecer artistas consagrados como Tarsila do Amaral e Van Gogh pela professora especialista de Arte.

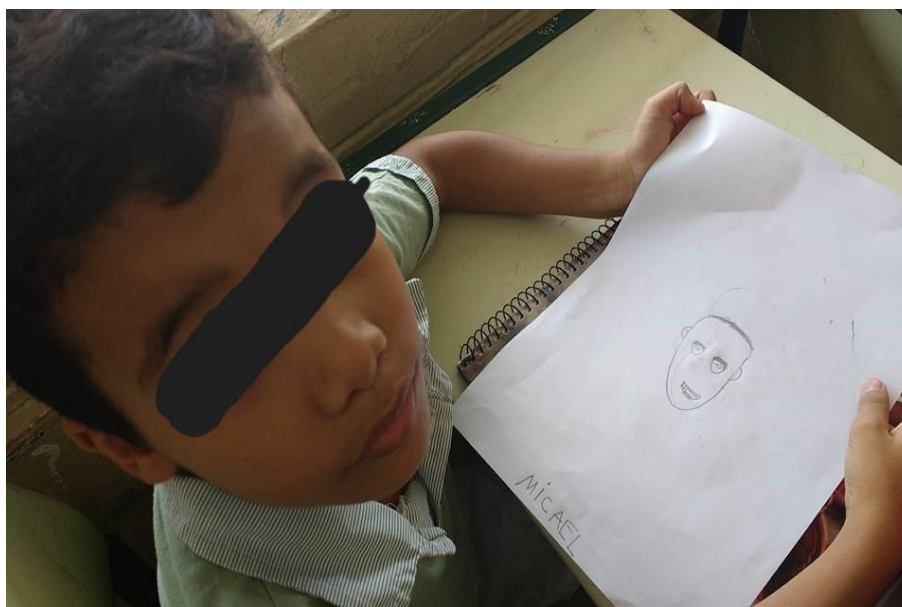
Figura 11. Autorretrato apreciação das obras



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

As crianças se representam de forma simples e com naturalidade.

Figura 12. Autorretrato representação por desenho



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Uma das atividades foi a confecção de brinquedos que fazem parte do universo cultural africano representado pela matacozona ou cinco Marias como é mais conhecido no Brasil.

Figura 13. Confeção matacozona (cinco Marias)



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Após a confecção, a brincadeira se espalhou pela sala de aula estabelecendo interações emocionais e afetivas entre o grupo de alunos.

O ato de brincar se faz necessário para o desenvolvimento humano. Ao brincar a criança usa do seu imaginário constrói realidades e desenvolve a sua criatividade. É por meio dela que aprende a se relacionar com o mundo, tomando decisões e vivenciando experiências.

Assim, a percepção infantil sobre a atividade de brincar é marcada pela influência cultural, que se torna o elemento de mediação que integra o sistema de funções psicológicas desenvolvidas pelo indivíduo na organização histórica de seu grupo social, por meio dos processos de interação, canalização e trocas, utilizando recursos e instrumentos semióticos construídos de uma geração mais velha, com os quais a criança entra em contato (Queiroz; Maciel; Branco, 2006, p.174).

A cultura está presente nas relações interpessoais ou individuais do ato de brincar. Aqui a representação cultural e a construção histórica afro-brasileira do objeto manipulado.

Figura 14. Brincando de matacozona (cinco Marias)



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Em razão disso, toda proposta pedagógica de produção manual, expande as habilidades de vivência coletiva de troca, de parceria como é estabelecido pela cultura africana.

Figura 15. Confeção de bonecas Abayomi



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Figura 16. Brincando com as bonecas Abayomis



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Nos anos posteriores o projeto desenvolvido juntamente com os professores, foi ampliando e tomando novos moldes de acordo com a vivência da comunidade. Criamos temas e estratégias e chegaram novos professores para fazer parte dessa equipe.

A rotatividade de professores nos anos iniciais era significativa. Na época tínhamos pouquíssimos professores efetivos, dessa forma a retomada dos conceitos e entendimento sobre a Lei 10.639/03 acontecia com frequência.

Em razão disso, como coordenadora pedagógica/agente de formação, surgiu o questionamento de como fazer para que esses professores saibam realizar um trabalho à luz da Lei 10.639/03 caso não estejam no próximo ano na unidade escolar.

Sobre essa reflexão que a próxima subseção 4.5 inicia, o que pode ser feito para que, de fato, o propósito de (re)construção de identidades e de valores humanizantes não se percam.

4.5 Ciclo III: Educando o olhar

Em certo momento da trajetória, um questionamento pessoal surgiu ao pensar na réplica das propostas de projetos desenvolvidos na unidade escolar que poderiam ocorrer por meio daqueles professores, caso não tivessem a oportunidade de voltar no próximo ano. Porém,

não tinha como garantir que a réplica pudesse ocorrer por parte deles. Cada ser é único e com isso, os seus processos de internalização conceituais e procedimentais também são.

Luiz (2013, p.53) em sua dissertação, também chega na mesma conclusão quando afirma

[...] ao formar professoras (es), é necessário considerar as representações que esses profissionais possuem acerca do racismo, isso porque o fato de passarem por cursos de formação continuada, não os leva necessariamente recompor seu projeto de sociedade, suas concepções de mundo.

Diante disso, a estratégia das formações continuadas passou a tomar um novo formato. A tentativa foi de educar o olhar do professor para a Lei 10.639/03, mesmo que isso não garantisse que a formação pudesse contribuir de forma significativa para todos os envolvidos.

Como é na educação básica que pouco se indaga a perspectiva antirracista e a decolonialidade comecei a participar de cursos e a fazer leituras de autoras (es) negras (os). Certa vez li no "Pequeno Manual Antirracista" de Ribeiro (2019) o capítulo **Leia autores Negros**. Esse capítulo fala sobre o epistemicídio que segundo Carneiro (2005):

É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar (CARNEIRO, 2005 *apud* RIBEIRO, 2019, p.61).

Essa seção contribuiu para o novo formato das formações, o uso da leitura nas formações já era algo recorrente, mas não de autoras(es) negras (os). Esse foi o diferencial para esse novo ciclo, as leituras sempre intencionais tiveram como objetivo a mudança do olhar dos professores para com a questão de racismo e as suas nuances, assim como a desconstrução de estereótipos, saber que a população negra também produz saberes e, principalmente desmistificar a história única, Adichie (2020).

As formações ocorriam em espaços preparados para ATPC's às terças-feiras (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo), nos planejamentos no início do ano, nos replanejamentos que ocorriam no início do segundo semestre, assim como nos Conselhos de Classe a cada bimestre.

A formação continuada em ATPC's, é uma modalidade de formação que foge a outros tipos de formações como de extensão e pós-graduação no sentido de que, é realizado no ambiente escolar.

Esse espaço vem sendo compreendido como um lugar privilegiado para o aprimoramento das práticas profissionais, uma vez que é o espaço onde aprendem a profissão, como afirmam Araujo, Almeida e Alves (2022, p. 182) em

Canário, em 1998, já argumentava que a chave para a mudança na formação docente residia na reinvenção de novos modos de socialização profissional, o que implicaria ter como prioridade estratégica o desenvolvimento de modalidades "centradas na escola", em contraposição à oferta formalizada, descontextualizada e escolarizada, até então dominante (aspas dos autores).

Incluso nesse novo modo de socialização profissional, cabem as intencionalidades de cooperação e reflexão entre os grupos promovendo trocas de experiências e aprendizagens. Para que esta relação seja estabelecida a figura do coordenador pedagógico como formador, entre outras funções, é essencial que haja pautas bem definidas e que ocorra a mediação entre os saberes, diálogo e articulação entre os conhecimentos esperados pela instituição instituindo um ambiente de confiança.

O HTPC, nesta perspectiva, pode se constituir em espaço privilegiado de formação, ao servir como arena para debates, reflexão e tomadas de decisões, ao se mostrar como um lugar em que fragilidades possam tomar assento e serem dialogicamente encaminhadas (Araujo, Almeida e Alves, 2022, p. 184)

No entanto, nesse período não havia uma pauta para as relações étnico-raciais direcionada à escola, então encontrei esses momentos no qual estava com o grupo de professoras dos anos iniciais para os desenvolvimentos dos trabalhos coletivos para apresentar variados gêneros textuais.

Mas não era algo que acontecia em todos os momentos aqui citados devido às pautas dos seguintes momentos de estudos já virem direcionadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

As leituras sempre traziam uma temática do nosso cotidiano, como por exemplo em meio a pandemia da Covid-19 estava lendo "*Quarto de Despejo – Diário de uma favelada*", livro de Maria Carolina de Jesus. Os acontecimentos relatados com Maria Carolina e sua família de estarem aguardando os ossos que restaram no final do dia no açougue eram situações que estávamos vivenciando novamente no período pandêmico, ou seja, as relações humanas atemporais caracterizadas pela cor da pele.

Afirmo essa caracterização pelo fato da nossa população brasileira ser em sua maioria, formada de pessoas negras que foram historicamente marginalizadas, entregues à própria sorte

após a abolição da escravidão e, no entanto, sabemos onde essa população está e sofrendo as consequências até os dias de hoje.

Figura 17. ATPC: Leitura Inicial "Quarto de Despejo"

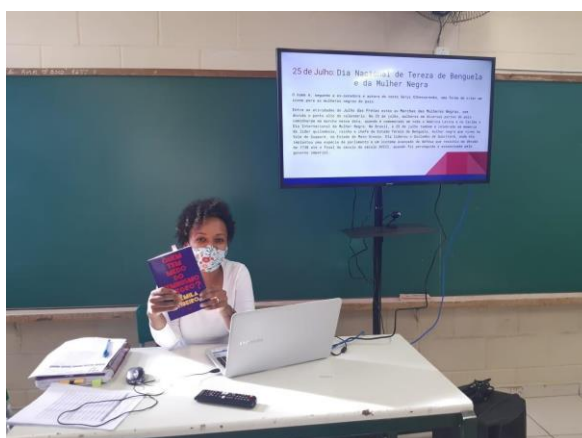


Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Nesse novo formato de formação, participaram os professores dos anos iniciais que, eram por volta de oito e dois especialistas: arte e educação especial. Um grupo diverso, entre descendência indígena, peruana, negros e brancos.

O Conselho de Classe coincidiu com a data comemorativa do Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra, dia 25 de julho. Então, nada mais provocador de que trazer para apreciação um trecho do livro "*Quem tem medo do feminismo negro?*" de Ribeiro (2020).

Figura 18. Conselho de Classe: "Quem tem medo do feminismo negro?"



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

O quadro abaixo mostra, não todas, as leituras realizadas. Algumas realizadas em datas pontuais, como já exemplificada anteriormente, e outras de acordo com a vivência do momento para a apreciação e reflexão em grupo.

Quadro 6. Ações formativas em ATPC

Datas pontuais	Leituras de autoras(es) Negras(os)
• 25/01 – Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa • 08//03 – Dia Internacional do Direito da Mulher • 22/04 – Dia da Memória dos Povos Originários • 01/05 – Dia do Trabalhador(a) • 13/05 – Pessoas Negras Ícones da Abolição da Escravatura • 25/05 – Dia Mundial da África • 28/06 – Dia da Diversidade • 25/07 – Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha • 09/08 – Dia Internacional dos Povos Indígenas • 15/10 – Dia dos Professores(as) • 20/11 – Dia da Consciência Negra	• A cor da minha pele – Lázaro Ramos • Quem tem medo do Feminismo Negro – Djamila Ribeiro • Lugar de fala – Djamila Ribeiro • Pequeno Manual Antirracista – Djamila Ribeiro • O olho mais azul – Toni Morrison • Continuo Preta: A vida de Sueli Carneiro – Bianca Santana • Por um feminismo Afro-latino-Americano – Lélia Gonzalez • O que é racismo estrutural? – Silvio Almeida • A dádiva do amor – Martin Luther King Jr. • Vozes: Mulheres – Conceição Evaristo • De mãe – Conceição Evaristo • Ponciá Vicêncio – Conceição Evaristo • Quarto de despejo: Diário de uma favelada – Maria Carolina de Jesus

Fonte: Elaboração própria.

O espaço buscou despertar também os múltiplos olhares ali presentes para os privilégios da branquitude, um lugar naturalmente constituído pela população branca. Para sair desse lugar de superioridade é preciso que a branquitude conheça as representações positivas da população negra e propor a construção do seu letramento racial.

Quando deixamos as questões raciais concentradas apenas entre os negros, a branquitude deixa de lado a sua responsabilidade. Então, para o engajamento de ações, a utilização do seu próprio lugar de fala contribui para antirracismo, como afirma Pinheiro (2023, p.61): "As pessoas brancas têm um papel importante na luta antirracista. Obviamente que não é um papel tutelador, infantilizador de pessoas negras, mas sim um papel que se relaciona com o seu próprio campo de atuação, com o que elas podem fazer nos espaços em que não estamos".

Esse processo de engajamento para as ações antirracista não se esgota aqui, é um procedimento constante e a longo prazo. E, sobre o que foi desenvolvido com os professores que fizeram parte das formações continuadas, surgiu a seguinte questão: quais reflexões emergiram sobre as ações de formação continuada direcionada às professoras dos anos iniciais à luz da Lei 10.639/03.

Com o propósito de responder a essa questão, na subseção 4.6 apresentaremos a elaboração de um questionário disponibilizado online para o levantamento das primeiras impressões.

4.6 Ensaio procedimental da análise reflexiva dos professores

Ao contemplar o ciclo I, II e III constatou-se que já possuía os projetos e seus dados, mas não dispunha das falas das professoras. Tornou-se importante identificar o que para elas, enquanto um processo formativo, tenha alcançado em termos de expectativa sobre a temática História e Cultura Afro-brasileira.

Por esse motivo, a realização de um questionário com as professoras se tornou viável para que elas pudessem dizer como se sentiram na realização das formações já que se passaram algum tempo.

Para a elaboração das questões, primeiramente foi formulado uma única questão piloto com a seguinte pergunta, o que as formações continuadas agregaram na sua vivência profissional e para a aplicabilidade da Lei 10.639/03.

Esse primeiro piloto teve a função de rever as perguntas que serão apresentadas para os participantes. Na sequência foi solicitado para que uma professora, que fez parte desse do grupo de professores, respondesse. Ao receber, logo foi iniciada a transcrição como segue:

Quadro 7. Questionário piloto

Fala da professora	Primeiras análises teóricas
1º Trecho: "Já conhecia a lei 10.639/03 e a necessidade de um trabalho sobre as relações étnico-raciais na sala de aula com os estudantes".	Segundo o parecer nº CNE/CP 003/2004, a necessidade de se desenvolver um trabalho para as relações étnico-raciais por meio de uma política curricular fundamentada na historicidade, nos fatores sociais e antropológicos proveniente da realidade brasileira, busca o combate ao racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros.
2º Trecho: "No entanto, a abordagem dessa temática, muitas vezes ocorria timidamente em datas comemorativas, como o 20 de novembro, por exemplo".	Embora a Lei 10.639/03 em seu artigo 79-B, inclui o 20 de novembro no calendário escolar Como Dia Nacional da Consciência Negra, o parecer de nº CNE/CP 003/2004 diz que os projetos desenvolvidos para o ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, devem ocorrer durante o ano letivo.

3º Trecho: "Após o desenvolvimento dos projetos antirracistas, pude perceber uma mudança de comportamento tanto em relação a mim, enquanto professora, quanto aos meus alunos".	Silva (2004, p.31) traz que o ensinar e aprender são implicações da convivência, o que provoca conflitos e exige respeito e confiança, não podendo ser confundidos como simples tolerância.
4º Trecho: "Entendi que a temática tem e deve ser vivenciada durante o ano todo; a escolha do material que faço as minhas intervenções (leituras, vídeos, imagens) é mais cuidadosa, fugindo de ideias estereotipadas que pseudamente supõe estar trabalhando com ERER; incluo projetos que acrescentam aprendizagens significativas em conjunto com o currículo entre outros... "	Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p.15), não pode haver improviso por parte dos professores e das escolas, essa desalienação do processo pedagógico conduz ao rompimento com a mentalidade racista e a superação do etnocentrismo europeu.
5º Trecho: " [...]em relação aos alunos, percebi que eles estão mais atentos e engajados no combate ao racismo; estão se valorizando mais entre outros".	Como cita Silva (2011, p.12) a educação para as relações étnico-raciais visa a formação de cidadãos para o exercício dos direitos de ser, pensar e viver aos diferentes grupos étnico-raciais e sociais proporcionando a igualdade no exercício o que tange os direitos políticos, sociais, econômicos.
6º Trecho: "Outra coisa a se considerar, é que os projetos fortaleceram o grupo escolar, principalmente porque foi junto, valorizando as aprendizagens ocorridas. Muitas vezes trabalhamos isoladamente sem apoio dos gestores, cada um tentando sobreviver num sistema que só cobra resultados, desconsiderando o processo".	Para Josso (2007, p.420), esse cenário de processo de formação reflexiva implica na construção das histórias dos participantes a partir de etapas que ora o trabalho individual ora em grupo.

Fonte: Elaboração própria.

Após a realização do questionário piloto, suas contribuições em relação ao apresentado pela participante nos dão evidências que o processo formativo abordou vários pontos temáticos que à luz do embasamento teórico nos apresentou os conhecimentos aprendidos. Essa oportunidade gerou perspectivas de questionamento, aprimorando as perguntas para que em seguida pudesse ser disponibilizado aos outros participantes para que a coleta de dados fosse realizada da melhor forma.

Houve uma conversa prévia via rede social (WhatsApp) com os possíveis participantes, no qual foi esclarecido a forma de participação. Os seis participantes colocaram-se à disposição para que, assim que o questionário estivesse pronto, o respondessem. Com questionário finalizado entramos em contato novamente com os participantes e enviamos por WhatsApp para cada um.

Porém o retorno do questionário não ocorreu de forma tranquila como responderam que poderiam participar. Alguns já responderam de prontidão enquanto a maioria, tivemos que lembrá-los do compromisso por meio de mensagens ou até mesmo por ligações.

As justificativas dos participantes eram a demanda do fazer docente e, de duas pessoas que haviam se comprometido, não obtivemos um retorno dentro do prazo esperado.

Entendemos então como uma negativa ao questionário, foram momentos de grandes angústias por sentir que a análise dos dados ficaria comprometida. Acomodada às emoções, buscamos contato com outras pessoas que participaram da formação. Enfim, conseguimos resolver a questão e outra professora aceitou participar.

Na próxima seção, serão revelados os procedimentos que foram tomados para a realização da análise teórica gerada pelas reflexões das professoras participantes.

5. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A organização das ações buscou promover de um lado aprendizagem e desenvolvimento docente e do outro, compreender a formação do pensamento teórico do professor em relação às formações continuadas à luz da Lei 10.639/03. A organização para a análise buscou isolar as reflexões de cada um dos professores participantes conforme a ser apresentados no subitem desta pesquisa.

5.1 Reflexões de professores

Nesta subseção o objetivo é compreender as reflexões de cada professor participante sobre as formações continuadas que tiveram à luz da lei 10.639/03 no período de 2015 a 2020. Para melhor identificação das perguntas, objeto desencadeador da reflexão, aparecem no corpo do texto em negrito e, em seguida, a transcrição da reflexão. Buscamos também, no decorrer da análise quando surge cada unidade de significado, revelar as suas dimensões teóricas em uma seção específica nomeada "Educando o Olhar".

5.1.1 Reflexões da professora P1

A primeira reflexão proposta para os professores teve como questão, qual era o seu conhecimento sobre a Lei 10.639/03 antes das formações continuadas.

A professora cuja identificação é P1 que se autodeclara indígena, com mais de 65 anos de idade, que preferiu não identificar o seu gênero e atua no magistério a mais de vinte cinco anos relatou que "Antes da Lei 10.639/03 já havia participado de formações na UFSCar" (P1,2023a) sobre a temática.

Na segunda questão sobre os projetos desenvolvidos para a EREER, causaram algum tipo de impacto na sua turma e quais foram, P1 fez a afirmação: "Algumas pessoas passaram a refletir sobre as referidas relações, assunto que, até então, não era abordado com o devido respeito" (P1, 2023b).

Quando P1 cita algumas pessoas, não nos dá referências suficientes para que possamos refletir sobre as devidas considerações. Mas podemos subentender, pela questão apresentada a P1, que algumas pessoas se referem ao seu grupo de alunos. Para que haja o respeito às

diferenças se faz necessário conhecê-las, o não conhecimento repercute em preconceito, como o próprio conceito deixa explícito: "a concepção de juízo de valores preconcebidos sobre algo ou alguém que se pauta em uma opinião construída sem fundamento, conhecimento nem reflexão; prejulgamento" (Dicionário Online).

Então, podemos subentender que algumas pessoas ao entrarem em contato com o projeto mudaram a sua percepção sobre o outro.

Quanto ao seu fazer pedagógico, P1 respondeu a terceira pergunta que diz respeito a como professor(a), houve uma mudança em seu olhar para o trabalho com a Lei 10.639/03 da seguinte forma, "Não. Por ser neta de indígenas, sempre tive o olhar apurado para as diferenças" (P1, 2023 c).

P1 relata já ter o seu olhar cuidadoso para as diferenças por se tratar de neta indígena. Assim como o desenvolvimento de toda essa vivência apresentada até o momento, pois embora o discurso nesta pesquisa seja sobre a Lei 10.639/03 e sua aplicação, não podemos deixar à margem aqueles que compõem uma cultura e história na composição da nação brasileira.

Como já relatado na presente pesquisa, a unidade escolar em que coordenava os professores, tínhamos uma clientela culturalmente diversa, inclusive a cultura indígena. Também foram incluídos nessa perspectiva de valorização daqueles que constituíram a nação brasileira.

No espaço da escola pudemos trocar experiências ampliando o conhecimento cultural de outros povos que fazem parte da nossa trajetória.

Figura 19. Apresentação da cultura indígenas – instrumentos



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Como Krenak (2019, p.33) afirma em seu livro que,

Definitivamente não somos iguais e, é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida.

Chega a ser até poético esse raciocínio de Krenak, é essa concepção que a sociedade no qual estamos inseridos deveria se basear. A diferença apresenta uma riqueza de percepções e vivências que, ao nos depararmos com ela, organizamos a nossa subjetividade e reconhecemos o outro.

Figura 20. Apresentação da cultura indígenas – pinturas



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Na quarta questão sobre, se hoje você se sente confiante em abordar as questões Étnico- Raciais em suas aulas, P1 responde de forma incisiva sem argumentar, "Sim" (P1,2023d).

Em se tratando das formações continuadas desenvolvidas que tiveram o propósito de iniciação e fortalecimento do respeito à diversidade, surgiu a indagação na quinta questão, **qual** o seu destaque para essas formações que foram realizadas com o grupo de professores. Não menos incisiva que anteriormente P1 responde "Esclarecedoras" (P1,2023e) sem aprofundar a discussão.

A segunda pessoa a responder o questionário foi nomeada como P2, como segue as suas reflexões logo abaixo.

5.1.2 Reflexões da professora P2

Com idade entre 45 e 54 anos, não se identificou com nenhuma das opções de identidade de gênero na pesquisa. Isso nos levou a entender que a abrangência de novas nomeações para a identificação de gênero ainda é algo desconhecido pelo menos em meio aos professores. Esse fato nos leva a pensar como, nós professores, precisamos estar atualizados sobre as nomenclaturas que circulam socialmente.

Não iremos entrar na discussão propriamente dita sobre a identidade de gênero e sim as nomenclaturas provenientes das identidades que circulam socialmente. Para melhor compreensão, apresentaremos uma breve definição sobre o que é a identidade de gênero.

O gênero não é o que muitos pensam no sentido de estar relacionado apenas aos órgãos genitais e sim, relacionado há como as pessoas se percebem no mundo. É pensar nas relações de aprendizado desde o nascimento sendo elas culturais, psicológicas e sociológicas, ou seja, uma construção social.

Consequentemente, falar sobre determinações e construções de gênero representa o que se têm constituído em determinado momento em uma sociedade sobre as definições deste conceito, trazendo a luz assim, quais imposições se fazem sob cada sujeito social antes mesmo do nascimento e quais as expectativas que são deturpadas quando não se atingem ou cumprem o que se é imposto a cada gênero e suas coerções que almejam serem atendidas em contexto social (Caceres Gonçalves; Gonçalves, 2021, p.02).

A primeira imposição social nesse contexto é a determinação de masculino e feminino. Ao possuir características biológicas e se identificar (socialmente e psicologicamente) como homem ou mulher trata-se de um homem ou mulher cisgênero. Já o transgênero se identifica com o gênero diferente daquele que biologicamente nasceu, como uma pessoa com características biológicas femininas, mas que se identifica com o masculino.

Por fim, o não binário que nem se identifica com o gênero de nascença ou outro gênero, ultrapassando os papéis sociais fugindo do padrão "homem-mulher" (Pimenta, 2020). Essas são as três principais definições sobre a questão de gênero que foram objeto de supostas dúvidas.

Logo nos leva a traçar uma correlação com a questão da autodeclaração que, dentre a população preta, como o colorismo que também segmenta e provoca esse desconhecimento de identificação por parte das pessoas pretas e não pretas.

Com o propósito de criar uma identidade nacional, o negro torna-se uma ameaça à condição dominante da branquitude após a abolição no Brasil. A crescente população nas piores

condições começava a ocupar os espaços e manterem relações interracialis ampliando a mestiçagem entre negros, indígenas e europeus, esse último como opressor sexual.

Receosos de perderem o controle com a mestiçagem avançando degenerando as raças puras, as teorias deterministas biológicas da época em que colocavam o negro como seres inferiores, tornam assim a mestiçagem pouco desenvolvida.

Então, na tentativa de extermínio da raça negra, surge a política de imigração europeia pelo Estado brasileiro que não obteve êxito. A mestiçagem modifica o cenário racial do país e, os mestiços de descendência de brancos, senhores de posses, passam a terem privilégios em relação aos negros classificados como puros (Silva, 2017).

A partir disso, passa a existir uma diferença de tratamento entre os negros e mestiços em que os mestiços passam a serem tolerados socialmente conquistando alguns privilégios. Isso provocou na população mestiça uma falta de solidariedade e unicidade com os negros ditos puros, pois essa situação dificultava o seu reconhecimento de ascendência negra.

Desse modo, se apresenta a denominação do colorismo, uma discriminação que se direciona à cor da pele e aos fenótipos, quanto mais escura for a cor da pele e os fenótipos marcantes, maior o grau de exclusão social (Silva, 2017).

Retomando o relato de P2, atuante no magistério há mais de 25 anos se declara parda e, na primeira pergunta já demonstra ao responder, qual era o seu conhecimento sobre a Lei 10.639/03 antes das formações continuadas, conhecimento sobre a lei, assim como P1 também demonstrou. Acrescenta existir um trabalho na unidade escolar, porém não consolidado

Já conhecia a lei 10.639/03 e a necessidade de um trabalho sobre as relações étnico-raciais na sala de aula com os estudantes. No entanto, a abordagem dessa temática, muitas vezes ocorria timidamente em datas comemorativas, como o 20 de novembro, por exemplo. Deste jeito pouco efeito de mudanças de posturas antirracistas ocorria na escola. Após o desenvolvimento dos projetos antirracistas, pude perceber uma mudança de comportamento tanto em relação a mim, enquanto professora, quanto aos meus alunos (P2, 2023a).

P2 acompanhou toda a trajetória de formação, elaboração e desenvolvimento dos projetos em conjunto com o corpo docente de 2016 a 2020 na Unidade Escolar. O seu olhar comparativo com o que ocorria anteriormente a esse período nos mostrou como a lei era interpretada desde então.

Na segunda pergunta sobre os projetos desenvolvidos para a EREER causaram algum tipo de impacto na sua turma e quais foram, P2 apresenta o entendimento sobre o trabalho com a EREER e todo o cuidado para com o seu desenvolvimento. "Entendi que a temática tem e deve ser vivenciada durante o ano todo; a escolha do material que faço as minhas intervenções

(leituras, vídeos, imagens) é mais cuidadosa, fugindo de ideias estereotipadas que pseudamente supõe estar trabalhando com ERER" (P2, 2023b).

Enquanto na terceira pergunta, sobre o saber docente, P2 responde à questão como professor, houve uma mudança em seu olhar para o trabalho com a lei 10.639/03 da seguinte forma: "Incluo projetos que acrescentam aprendizagens significativas em conjunto com o currículo entre outros... em relação aos alunos, percebi que eles estão mais atentos e engajados no combate ao racismo; estão se valorizando mais entre outros" (P2, 2023c).

P2 responde a quarta pergunta, hoje você se sente confiante em abordar as questões Étnico- Raciais em suas aulas, afirmando a sua confiança, porém esclarece a dificuldade no processo para a mudança de pensamento eurocêntrico.

Sim, no entanto, há ainda um bom caminho a percorrer, uma vez que o sistema nos desmotiva o tempo todo para que sigamos o percurso eurocêntrico vigente. Por isso penso sobre a importância de nos fortalecermos enquanto pessoa em primeiro lugar, nos aprimorando nos conhecimentos que contra-argumentam esse sistema colonialista (P2, 2023d).

Ao fazer a pergunta qual o seu destaque para essas formações que foram realizadas com o grupo de professores, P2 destaca o fortalecimento do grupo escolar e o apoio da gestão proporcionado por meio das formações.

Os projetos fortaleceram o grupo escolar, principalmente porque foi junto, valorizando as aprendizagens ocorridas. Muitas vezes trabalhamos isoladamente sem apoio dos gestores, cada um tentando sobreviver num sistema que só cobra resultados, desconsiderando o processo (P2, 2023e)

O excerto acima traz a importância de se ter um grupo gestor que trabalhe em prol do desenvolvimento humano e não somente em busca dos resultados acadêmicos estimulados por avaliações externas e o cronograma exagerado de sequências pedagógicas que vêm se tornando o ensino público. Seguindo a sequência, a terceira pessoa a responder o questionário, foi nomeada de P3 como descrito logo abaixo.

5.1.3 Reflexões da professora nomeada P3

Assim como P2, a professora P3 não responde qual gênero se identifica. Sua idade está entre 55 e 64 anos, se autodeclara branca e atua no magistério entre quinze e vinte e cinco anos.

P3 ao responder, qual era o seu conhecimento sobre a Lei 10.639/03 antes das formações continuadas, também relata ter o conhecimento sobre a lei, assim como é possível constatar no excerto de P1 e P2. Aprofunda a questão justificando como realizava os seus trabalhos não especificamente nos anos iniciais e, por fim quando retorna a esse nível de ensino. Desenvolve atividades que envolvem a cultura africana por meio da literatura infantil.

Desde sua implementação. Na época eu era professora de História/Geografia no ensino privado e, pela liberdade de escolha, coloquei em prática a lei modificando o currículo naquele mesmo ano. História/Geografia da África ao longo do 7º ano do Ensino Fundamental. Iniciava com o continente africano: parte física (geografia) e humana (história), conflitos e chegada na América, Brasil e atualidade. Trabalhei por 3 anos e depois retornei para o Ensino Fundamental 1 e trabalhei a cultura africana por meio da literatura infantil. Retornei à rede pública e continuei trabalhando com a literatura infantil. Nas formações continuadas fui percebendo e corrigindo os erros na minha trajetória (P3, 2023a).

Na segunda questão, P3 ao responder sobre os projetos desenvolvidos para a EREER causaram algum tipo de impacto na sua turma, quais foram. Afirma que "Sim. Alguns não se percebiam parte da sua própria cultura, como também a beleza da nossa história originária da África. As consequências desastrosas da escravidão até o presente momento também foram impactante" (P3, 2023b).

A resposta de P3 se assemelha com o que é mencionado por P1 sobre a reflexão que trouxe para o grupo e a abordagem com respeito aos acontecimentos da história e cultura brasileira.

Já na terceira questão, P3 ao responder sobre como professor, houve uma mudança em seu olhar para o trabalho com a Lei 10.639/03, também afirma que "Sim". Indica-nos que teve, "um olhar diferenciado para nossa raiz histórica e os preconceitos ainda enraizados na cultura brasileira" (P3, 2023c).

Assim como P2, a P3 no seu fazer pedagógico, relata a colaboração que as formações tiveram para o aperfeiçoamento pedagógico.

P3 ao responder: hoje você se sente confiante em abordar as questões Étnico-Raciais em suas aulas, no quarto excerto afirma que:

Sim, mas ainda há muito o que aprender e debater. Sinto receio ao falar sobre o assunto entre os formadores ou autoridades no assunto, pois tenho a sensação de que estou carregada de preconceitos e que no diálogo serei julgada por isso. Sempre me calo querendo aprender e vejo que aprendo menos ainda desta forma, porque não exponho o que penso e sinto. Expor-se para aprender é fundamental (P3, 2023d).

Nesse excerto, podemos afirmar que as respostas de P3 e P2 se aproximam quando relatam que há um caminho ainda a percorrer no que diz respeito às questões étnico-raciais, configurando assim o que há ainda para ser aprendido.

Ao responder a última questão, qual o seu destaque para essas formações que foram realizadas com o grupo de professores, P3 afirma:

Que estas questões étnico-raciais são trabalhadas e desenvolvidas na vida, no cotidiano escolar e extraescolar. É importante os conteúdos para aprendizagem e conhecimento do assunto, mas que os conflitos devem ser dialogados e estudados quando ocorrem (P3, 2023e)

P3 menciona nesse excerto o processo formativo que propõe a formação humana dos indivíduos materializando as ações de estudos e diálogos que se fazem necessário para o respeito à diversidade que será aprofundado na seção "Educando o olhar".

Em seguida, apresentaremos a quarta pessoa a responder ao questionário, nomeada de P4, logo abaixo.

5.1.4 Reflexões da professora nomeada P4

A resposta da professora, nomeada nesta pesquisa como P4, que se autodeclara branca, atuante no magistério entre cinco e quinze anos, com idade entre 45 e 54 anos, do gênero cis à pergunta, qual era o seu conhecimento sobre a Lei 10.639/03 antes das formações continuadas está atrelada a uma negativa pois após tanto tempo da promulgação da lei, "Não sabia que era obrigatório" (P4, 2023a).

Esse excerto explicita a preocupação que temos quando constatamos que após vinte anos da Lei 10.639/03 ainda no meio educacional haja desconhecimento por parte dos professores de sua obrigatoriedade. É uma constatação que nos arriscamos a afirmar que, as formações continuadas não estão devidamente estruturadas para abordagem às temáticas antirracistas. Sendo assim, se P4 não tivesse a oportunidade de participar das formações a possibilidade de continuar reproduzindo o currículo eurocêntrico colonizado é algo evidente.

No que diz respeito à questão, os projetos desenvolvidos para a EREER causaram algum tipo de impacto na sua turma, quais foram? P4 declara: "Sim, conscientizar a importância da igualdade e o respeito" (P4, 2023b).

Os excertos anteriores sobre a mesma questão dos professores P1, P2 e P3, cada um a

seu modo, indicam-nos que os projetos apresentaram características positivas em relação à turma dos anos iniciais no qual cada professor atuava. Manifestando terem a compreensão que somos diversos e que devemos respeitar a todos com suas particularidades.

Sobre o saber docente, P4 ao responder se como professor, houve uma mudança em seu olhar para o trabalho com a Lei 10.639/03, declara: "Sim, pois me incentivou a ter mais ações educativas na sala de aula" (P4, 2023c).

Esse excerto, relacionado aos do P2 e P3, caracteriza o propósito das formações propostas pelo desenvolvimento dos projetos, promovendo pensamentos e atitudes que os levem à valorização e, a condutas antirracistas. Por certo, o relato de P4 nos revela a sua apropriação da fundamentação teórica e prática das formações continuadas à luz da Lei 10.639/03 que já está propondo novas ações para o seu trabalho em sala de aula.

E, ao responder, hoje você se sente confiante em abordar as questões Étnico- Raciais em suas aulas, P4 declara: "Sim, elas são parte das minhas atividades pedagógicas em sala de aula" (P4, 2023d).

A confiança em abordar em suas aulas o trabalho para com as relações étnico-raciais apresentadas nos excertos dos professores P2, P3 e agora P4 revelam que as formações continuadas voltadas para as relações étnico-raciais foram significativas para a prática pedagógica. Isso nos leva a perceber que o movimento reflexivo com os pares na unidade escolar deu suporte para a ampliação do olhar para a diversidade.

Já sobre formação, qual o seu destaque para essas formações que foram realizadas com o grupo de professores. P4 declara: "Foi o grande repertório de leituras feitas por escritores que escrevem sobre o assunto, não conhecia esta existência" (P4, 2023e).

Ou seja, desde o princípio, ao que parece, a literatura é o elemento que circunda toda a trajetória da pesquisa. É a partir dela que se estrutura toda a movimentação para o trabalho com a diversidade e o desenvolvimento das ações antirracistas. Na sequência, trouxemos os excertos do nomeado P5.

5.1.5 Reflexões do professor nomeada P5

Com idade entre 45 e 54 anos, se autodeclara pardo, do gênero cis masculino e atua no magistério entre cinco e quinze anos, P5 responde a primeira pergunta, qual era o seu conhecimento sobre a Lei 10.639/03 antes das formações continuadas, da seguinte forma: "A lei que estabelece o estudo da cultura afro-brasileira, o que acho de suma importância pois já

fiz trabalhos com alunos do fundamental I e do ensino médio sobre a cultura afro sua religiosidade e costumes"(P5, 2023a).

Como observado, P5 também já tinha um certo conhecimento sobre a lei e da sua aplicabilidade. Destaca a importância desse trabalho sobre a questão da religiosidade e dos costumes que são atacados em nossa sociedade.

A intolerância às religiões de matriz africana aparece em nossa sociedade de forma sistêmica e estrutural, marcado pela perseguição às religiões que fogem do padrão eurocêntrico. De acordo com a publicação na página do g1 do programa Fantástico (2024), as denúncias feitas pelo Disque 100¹⁰ sobre intolerância religiosa e violações de diversos tipos aumentaram após 2021 e os estados com mais denúncias foram a Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro. Logo a questão da intolerância religiosa será aprofundada na seção "Educando o olhar".

P5 ao responder a segunda questão, os projetos desenvolvidos para a EREER causaram algum tipo de impacto na sua turma, quais foram, reforça a importância do trabalho quando afirma

Sim com certeza pois muitos alunos não tinham o menor conhecimento sobre a cultura afro-brasileira e os costumes a religião, inclusive muito da religião apenas reproduzia o que se ouvia falar sem base histórica, foi muito gratificante porque os alunos questionam e ficam curiosos sobre várias coisas (P5, 2023b).

A justificativa da curiosidade dos alunos do P5, da reflexão no excerto do P1, assim como, o se reconhecer parte dessa cultura no excerto de P3, evidencia a essência da Lei 10.639/03 que busca o reconhecimento histórico da origem da população negra, a sua participação na construção do nosso país e o respeito à diversidade.

Ao responder a terceira questão, como professor, houve uma mudança em seu olhar para o trabalho com a Lei 10.639/03, P5 afirma: "Pra mim quanto mais se conhece sobre nossa cultura e herança agora deixada pelos escravos vindos da África mais sabemos sobre nossas origens e o qual o nosso papel dentro da sociedade brasileira que ainda é bem preconceituosa" (P5, 2023c).

Ademais, na quarta questão, hoje você se sente confiante em abordar as questões Étnico- Raciais em suas aulas, P5 responde que

¹⁰ Disque 100 é um serviço de utilidade pública do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, conforme previsto no Decreto nº 10.174, de 13 de dezembro de 2019, destinado a receber demandas relativas a violações de Direitos Humanos, especialmente as que atingem populações em situação de vulnerabilidade social.

Sim muito, porque alguns alunos já estão mais familiarizados com essa questão e a internet está repleta de informações sobre, então não se pode dizer que não sabe algo, e mesmo que não saiba é só dar click nas redes para descobrir tudo o que nos cerca com relação a nossa cultura e herança afro (P5, 2023d).

Nesse excerto P5 se sente confiante em abordar as questões étnico-raciais assim como P1, P2, P3 e P4 mesmo com toda adversidade que ainda nos dias de hoje possam encontrar, como P2 e P3 citam em seus excertos. Embora afirme a familiaridade que a questão traz e seu fácil acesso na internet assim como nas redes sociais, mas também é uma fonte de exposição de ideias que geram o ódio e ataques às minorias que estão à margem da sociedade. Aprofundaremos essa discussão na seção "Educando o olhar".

Desse modo, ao responder sobre a quinta questão, qual o seu destaque para essas formações que foram realizadas com o grupo de professores, P5 afirma:

Destaque sobre a visibilidade que o dia da consciência negra precisa ter não só no estado de SP como em todo Brasil, e que devemos trabalhar esse contexto em sala de aula não somente com relação a esse feriado, mas o ano todo para que os alunos tenham consciência de suas origens e que cor de pele não define caráter e somos todos um povo miscigenado e que respeito é fundamental (P5, 2023e).

Esse excerto do P5, relacionado ao de P3 destaca a importância desse trabalho com a Lei 10.639/03 ser desenvolvida nas escolas durante todo o ano letivo, assim como justifica a própria lei. Em vista disso, o conhecimento e a percepção da diversidade sendo trabalhada o ano todo com os seus devidos propósitos podem desenvolver o respeito à origem, as particularidades de cada indivíduo e, conseqüentemente, isso se refletirá na sociedade. Por fim, chegamos ao sexto participante da pesquisa, aqui nomeado de P6 que será apresentado na próxima subseção.

5.1.6 Reflexões do professor nomeada P6

A professora P6 se identifica como feminino cisgênero, com idade entre 25 e 34 anos, branca e atuante no magistério mais de vinte e cinco anos. Respondeu à primeira questão, qual era o seu conhecimento sobre a Lei 10.639/03 antes das formações continuadas, da seguinte forma: "Não tinha conhecimento" (P6, 2023a).

Como visto no excerto acima, P6 não tinha o conhecimento sobre a Lei 10.639/09 e P4 da sua obrigatoriedade. Isso nos leva a entender que, geralmente o que não é obrigatório ou referente ao que nos causa um desconforto enquanto indivíduos, não nos sensibiliza. Então o desconhecimento sobre o assunto aqui, pode ser considerado semelhante.

Já na questão sobre os projetos desenvolvidos para a EREER causaram algum tipo de impacto na sua turma, quais foram, P6 afirma: "Sim, e muito. Aceitação, respeito e conhecimento sobre diversidade" (P6, 2023b).

Nesse trecho, tal como em P2, P3, P4 e P5 trouxeram respostas positivas em relação ao que foi desenvolvido com as turmas que participaram, como a reflexão, a curiosidade, o conhecimento e o cuidado ao prepararem as suas aulas buscando serem representativos na diversidade.

E, ao responder à questão sobre como professor, houve uma mudança em seu olhar para o trabalho com a Lei 10.639/03, P6 afirma: "Com certeza. Antigamente não tinha consciência sobre a importância do tema e quão relevante é para a sociedade num todo" (P6, 2023c).

Ao analisarmos as respostas dos seis professores que responderam ao questionário nomeados como P1, P2, P3, P4, P5 e P6 constatamos que as formações continuadas mudaram os seus modos de relacionar suas aulas e projetos com o trabalho sobre a Lei 10.639/03 sendo, esclarecedoras, a relevância do assunto para a sociedade, o conhecimento que traz da nossa origem e ao proporcionar a inclusão de projetos significativos.

Esse é o entendimento da metodologia pesquisa-formação, em que considera a chegada dos autores dos relatos em um conhecimento significativo, proporcionado o empenho em projetos de conhecimentos que os estabeleçam como sujeitos (Josso,1999).

Posteriormente, na quinta questão, hoje você se sente confiante em abordar as questões Étnico- Raciais em suas aulas, P6 declara: "Sim, pois como o assunto é falado e discutido, consequentemente se torna algo natural" (P6, 2023d).

A similitude entre os participantes ao concordarem em se sentirem confiantes em abordar as questões Étnico-raciais nas aulas, remete-nos ao método utilizado de apropriar-se da literatura, tanto a infantil quanto para adultos e relacioná-las aos acontecimentos cotidianos da unidade escolar provocando reflexões.

Por fim, finalizando ao responder à questão, qual o seu destaque para essas formações que foram realizadas com o grupo de professores, P6 indica-nos que: "As inúmeras formas de abordagem sobre o tema. Didaticamente falando, é um assunto que assim como tantos outros se bem abordados causam um impacto positivo em qualquer indivíduo" (P6, 2023e).

Os excertos referentes a essa questão, relacionados aos conteúdos que tratam da literatura que buscaram representações da vida cotidiana, compõem uma didática diferenciada que pode exibir uma proposta relevante socialmente. A formação do professor envolve conhecimentos didáticos que se caracterizam com a mediação entre os conhecimentos teóricos e a prática. A experiência da prática do professor associada aos problemas existentes da profissão em relação ao ensino e aprendizagem, orienta a teorização da prática. No dizer de Libâneo (2013, p.27) "Ela opera como que uma ponte entre "o quê" e o "como" do processo pedagógico escolar", assim submetendo aos propósitos sociais de acordo com a realidade.

Após detalharmos nesta subseção as transcrições das reflexões, podemos constatar semelhanças nas respostas sobre o conhecimento da Lei 10.639/03 pela maioria dos professores. Essa informação nos leva a outro questionamento. Se tinham conhecimento da lei, por qual motivo não trabalhavam a Lei 10.639/03 em suas aulas?

No mesmo contexto sobre o conhecimento da lei, dois professores relatam ter desconhecimento. A lei foi promulgada em 9 de janeiro de 2003, ano passado completou 20 anos. Qual o motivo de termos ainda o desconhecimento dos professores?

Seguindo o raciocínio, após a realização das formações o questionamento sobre a mudança do olhar para com o trabalho com a lei, apenas P1 relata que não houve, justificando ser neta de indígenas e ter um olhar apurado para a diversidade. Esse relato coloca as questões indígenas, assim como a racial, na invisibilidade existente em nosso país.

Logo, os objetos de reflexão apontados, assim como de toda unidade de significado apresentada nas reflexões dos professores participantes, serão aprofundados teoricamente na subseção 5.2.1 que se encontra logo após as categorias de análise com o título, "Educando o olhar".

5.2 Categoria de Análise

A partir das reflexões aqui apresentadas, a primeira categorização de análise a ser considerada. Ao relatarmos os seus conhecimentos em relação a história e cultura africana e afro-brasileira, os professores apresentaram os seus saberes. Em razão disso, a primeira categoria é nomeada de *saberes pedagógicos: Lei 10.639/03*.

A segunda categoria analítica, *despertando impressões: formações à luz da Lei 10.639/03*, buscou apresentar as impressões, positivas ou não, em relação às formações

continuadas que foram realizadas no período entre 2015 e 2020 manifestando as suas visões de diferentes ângulos.

Já a terceira categoria, *a transição do olhar e suas considerações* expõe as considerações da transição do olhar dos professores para o trabalho com as relações étnico-raciais em que percebem a relevância do assunto e o nosso papel enquanto parte da sociedade.

Na quarta categoria, *o eu formador enquanto parte do processo de formação*, os professores apontam enquanto participantes do processo formativo e em autoformação, os anseios que o sistema educacional ainda apresenta com uma visão eurocêntrica, assim como a autoanálise de questões que precisam ser revistas à medida que se forma para o trabalho com as relações étnico-raciais.

Por fim, a quinta categoria, *os desdobramentos do fazer com: fortalecendo identidades*, anuncia a mobilização do trabalho desenvolvido no coletivo para as relações étnico-raciais, segundo o olhar dos professores participantes. Da mesma forma, o trabalho realizado didaticamente organizado com as literaturas apresentando um repertório de autores negros e o entendimento de como atuar na resolução de problemas que envolve a temática, apresentando assim a próxima subseção 5.2.1.

5.2.1 Educando o olhar

Buscamos nesta subseção, apresentar os temas que aparecem em cada categoria de análise, revelando assim as suas dimensões teóricas. Iniciaremos com os saberes que os professores relataram ter anteriormente às ações de formações continuadas.

5.2.1.1 Saberes pedagógicos: Lei 10.639/03

Na primeira questão apresentada para os professores, qual era o seu conhecimento sobre a Lei 10.639/03 antes das ações de formações continuadas, os professores P1, P2, P3 e P5 relatam terem conhecimento e expõem os seus fundamentos que serão aprofundados em seguida.

P1 traz a informação de ter participado de formações na UFSCar sobre a temática. Em pesquisa sobre quais formações estaria se referindo, encontramos no site do NEAB/UFSCar que foi responsável em âmbito nacional por formar professores sobre a temática história e cultura afro-brasileira entre outras funções como pesquisa e extensão.

O NEAB (Núcleo de Estudos Afro-brasileiro) foi criado no ano de 1991 com objetivo de realizar estudos, analisar as relações interpessoais de pessoas descendentes de africanos com relação a outros grupos étnico-culturais intencionalmente para a promoção de meios de combater o racismo e a discriminação. As formações buscam envolver todos os pertencentes da comunidade escolar além de organizar programas e materiais de ensino que dialoguem com essas culturas.

Sobre os cursos, encontramos três em que possivelmente a professora P1 possa ter participado como citou na primeira questão. Entre 2003 e 2006, houve a formação denominada São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade, um projeto piloto realizado que a UFSCar foi contemplada após participar da licitação proposta pelo Governo do Estado de São Paulo. Desenvolvida em dois módulos, alcançou 14.000 professores da rede estadual de ensino.

O outro curso de 2011 a 2013, Especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais, em parceria com a UFSCar/SEAD/MEC desenvolvido em 14 módulos com duração de 360 horas. Por fim, a última oferta, o curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais de 2014 a 2015.

Então, podemos concluir que a rede estadual, no que compete ao atendimento às formações para as relações étnico-raciais cumpriu com o estabelecido, como cita o Parecer 003/2004

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional (CNE/CP 003/2004).

Mas, ainda assim, o que é percebido na rede de ensino de forma geral é que as ações que são realizadas ocorrem de maneira isolada ou como relata P2 apenas em datas comemorativas como o 20 de novembro.

O que nos leva a questionar o Projeto Político Pedagógico desses espaços de ensino como referência de uma proposta de ensino e aprendizagem que compreenda toda a caracterização dos seres pertencentes desse espaço, com suas potencialidades e fragilidades traçando ações para a superação dos desafios que lhe são apresentados.

O material de Orientação para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o ensino fundamental coordenado por Rocha e Trindade (2006), aponta além dos aspectos citados acima, a sintonia que deve existir entre o pensar, o planejar e fazer.

Dessa forma os seus registros são importantes para correção do caminho a ser percorrido e a importância dessas ações não ocorrerem apenas por um grupo e sim envolver a comunidade escolar como um todo, como descreve Rocha e Trindade (2006, p. 68): "A construção de ambiente escolar que favoreça a formação sistemática da comunidade sobre a diversidade étnico-racial, a partir da própria comunidade, considerando a contribuição que esta pode dar ao currículo escolar".

A consideração que podemos chegar é que se faz necessário uma orientação e/ou até mesmo a fiscalização por parte dos órgãos públicos responsáveis desses documentos que regem as instituições de ensino sendo uma forma de garantir que os procedimentos para a educação para as relações étnico-raciais sejam de fato efetivas.

Sobre o relato de P3, apresenta o seu modo de promover o trabalho desde a implementação da lei, a sua tomada de decisão amparada pelo parecer CNE 003/2004 menciona

[...]coloquei em prática a lei modificando o currículo naquele mesmo ano. História/Geografia da África ao longo do 7º ano do Ensino Fundamental. Iniciava com o continente africano: parte física (geografia) e humana (história), conflitos e chegada na América, Brasil e atualidade [...] (P3, 2023a).

A iniciativa da prática da P3 em uma escola particular, delimita ações em um espaço que existe para defender os interesses da elite, ou seja, daqueles não negros que constituem o poder desde o período escravocrata do Brasil. A rigidez da grade curricular dessas escolas tem por objetivo oportunizar a conservação dos interesses desse grupo.

Esse trabalho com a História da África, exige mudanças de prática e de representação, questionamento dos lugares de poder, a indagação das relações de direitos e privilégios. Esse questionamento Gomes (2012, p.102), nomeia de descolonização do currículo

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

Assim, podemos considerar que P3 rompe com o paradigma do conhecimento eurocêntrico que atua nos currículos de forma hegemônica em detrimento de outros saberes, culturas e povos.

Já o P5 argumenta a importância de se trabalhar com a religiosidade e os costumes. O Parâmetro Curricular Nacional (PCN) referente à Pluralidade Cultural, traz desde 1998, assim

como a Organização das Nações Unidas, a preocupação com os direitos humanos firmado na conferência de Viena

A Conferência de Viena de 1993, de cuja declaração o Brasil é signatário, reafirmou a universalidade dos direitos humanos e apresentou as condições necessárias para os Estados promoverem, controlarem e garantirem tais direitos. Sabia-se naquele momento que o tratamento adequado do tema da pluralidade etnocultural era condição para a democracia é fator primordial do equilíbrio social e internacional. Firma-se nesse contexto a responsabilidade do Estado na proteção e promoção das identidades étnicas, culturais, linguísticas e religiosas (PCN, 1998, v.10.1, p.30)

À vista disso, o ensino religioso exige atenção nas escolas, a presente pluralidade religiosa garante aos indivíduos o direito de ter uma religião ou até mesmo a opção consciente de não ter. A garantia que a escola seja laica é justamente o respeito e o diálogo a essa condição, voltada para a prática de liberdades e direitos fundamentais exercendo assim a democracia. Pela grande diversidade religiosa existente no Brasil é de fundamental importância na construção de uma sociedade de paz, respeito e tolerância.

E, segundo Silva (2005) o assunto sobre o ensino da religiosidade negra é possível dentro de um processo cognitivo sem colocar em risco a proteção estatal que cabe às escolas. O objetivo é tratar a cultura negra originária de vários grupos étnicos africanos que compõem a cultura brasileira, na perspectiva religiosa da mitologia e filosofia, mesmo porque não tem como dissociar a cultura negra a dimensão espiritual.

Neste parágrafo, abriremos a discussão sobre a palavra *tolerância*, última palavra mencionada no penúltimo parágrafo acima. Após a leitura do texto em que Silva (2005) descreve sobre a africanidade e a religiosidade, suas possibilidades de abordagem na escola, chama a atenção para o conceito de tolerância. Quando o conceito é evocado, surge uma problemática, a ambiguidade que o conceito apresenta.

Essa ambiguidade, segundo Cossetin (2017), tem um sentido positivo e o outro negativo. A compreensão positiva do verbo está em ser paciente e compreensivo para com a pluralidade e, o negativo está na anulação de um para que o outro se afirme ou apenas a abertura de uma concessão, mas que no íntimo mantêm a intolerância. Em razão disso, Silva (2005) destaca a proposta de uma alternativa a esse conceito, o de transigência, de acordo com o Dr. Hédio Silva Jr¹¹.

¹¹ Advogado, Mestre em Direito Processual Penal e Doutor em Direito Constitucional pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; ex-Coordenador Geral da Comissão de Liberdade Religiosa do Conselho Seccional da OAB/SP; ex-Conselheiro Seccional da Ordem dos Advogados do Brasil - Seção São Paulo, tendo presidido por 2

O exemplo que Silva (2005) usa em seu texto, nos leva a entender que a transigência compreende o diálogo e não a anulação das diferenças. O outro, limita a expansão da subjetividade para que a singularidade seja percebida. O respeito e a preservação das diferenças caracterizam a formação da identidade nesse processo humanizador.

Ainda nesse contexto, as professoras P4 e P6 disseram não conhecer a Lei 10.639/03 até as realizações das formações. Em uma breve análise a essa situação, leva-nos a pensar sobre a importância das ações de formações continuadas e na criação de espaços nas escolas para a discussão desses temas.

Pelas escolas que passaram, como a equipe gestora determinava o desenvolvimento das ações para com a temática? Ou só havia uma preparação para o evento no mês de novembro, o Dia Nacional da Consciência Negra, atividade prevista na legislação em estudo. Ignácio (2008), aborda a temática racial nas reuniões pedagógicas como

Uma das funções do professor coordenador é fazer cumprir a Lei 10.639/03, por meio da criação de atividades que contemplem a diversidade, subsidiando os professores mediante formação continuada e com instrumentos que ampliem algumas condições de trabalho. Sendo assim, o professor coordenador orientará a formação contínua do professor e, ao fazer isso, transmitirá sua forma de compreender e interpretar o fazer pedagógico (Ignácio, 2008, p.58).

Mesmo propondo esses espaços de formação e de discussões, sabemos que se trata de uma temática que não se esgota no ambiente pedagógico. A estrutura da instituição com os seus conceitos enraizados que reproduzem o mito da democracia racial, assim como a ideologia do branqueamento reforçam a invisibilidade do "outro" nesses espaços.

Logo, na próxima subseção apresentaremos um dos possíveis resultados quando se tem um espaço pedagógico para o desenvolvimento de formações sobre a Lei 10.639/03.

5.2.1.2 Despertando impressões: formações à luz da Lei 10.639/03

Nesta subseção apresentaremos o quanto significativo, positivamente ou não, para os participantes o desenvolvimento das formações que buscou a reflexão para as relações étnico-raciais. Os seis participantes deixaram a entender, pelo ponto de vista de cada um, que as ações tiveram uma repercussão positiva.

mandatos as Comissões de Direitos Humanos e de Liberdade Religiosa; há 24 anos desenvolve litigância pro-bono em defesa da igualdade racial e dos direitos das religiões afro-brasileiras

Vale ressaltar a perspectiva de P3 quando menciona o impacto das consequências que a escravidão nos trouxe com suas mazelas até o momento. Nesse sentido, poderíamos trazer para a discussão as inúmeras consequências, no entanto, focaremos aqui apenas na área da educação.

Mas, não podemos fugir da cronologia dos acontecimentos que tiveram início por volta de 1530 a escravidão do povo negro e que se manteve legalmente até 1888. Após a abolição da escravidão, essa população sem ter para onde ir, foram abandonados à própria sorte no qual, até os dias atuais sofrem com o preconceito e o racismo.

O acesso à educação foi negado a essa população no período colonial, apenas aqueles que foram escravos em fazendas jesuítas tiveram essa oportunidade, porém uma educação voltada para manter o controle sobre eles do que mudar os seus destinos. Segundo Gonçalves e Silva (2000 *apud* Ferreira & Bittar, 2000) "um processo de aculturação, gerada pela visão cristã do mundo, organizada por um método pedagógico" de caráter repressivo que visava a "modelagem da moral cotidiana, do comportamento social".

Em 1878, são criados cursos noturnos para os livres e libertos promulgado pelo decreto de Leôncio de Carvalho. Com validade nacional, inspirou outras províncias a criarem os seus próprios cursos. Porém se tratando de um período escravocrata, aos escravizados, essa educação era vetada, assim como em algumas províncias até mesmo os livre e libertos (Gonçalves; Silva *apud* Peres, 1995).

A Lei do Ventre Livre de 1871 também teve a sua contribuição desastrosa em relação à educação da população negra. A partir dessa lei as crianças que nascessem de mulheres escravas seriam livres e educadas. Uma movimentação para a educação dessa população que antecedeu a abolição tinha como princípio preparar os cativos para a liberdade visando a pós-abolição uma educação profissional, mas em sua essência uma educação moral e religiosa.

Entre os processos de negociação que apresentou a referida lei, que de início quem ficaria responsável pela educação seriam os senhores de escravos, causou o descontentamento entre os senhores que, poderia prejudicar a aprovação da lei. Em meio ao calor dos debates, em certo momento o governo tomou a iniciativa por meio do Ministério da Agricultura e destinou recursos para estabelecimentos públicos com o intuito de atender à educação desses libertos.

Segundo Gonçalves e Silva (2000 *apud* Fonseca, 2000 p.77), os documentos mostram que essa iniciativa não obteve um resultado satisfatório.

Os documentos e os estudos nos mostram que os proprietários de escravos não entregaram as crianças ao Estado, tampouco as educaram. O registro de matrículas de crianças beneficiadas pela Lei do Ventre Livre, entre 1871 e 1885, apresentado no relatório do Ministério da Agricultura de 1885, revela que, na capital e nas 19 províncias, o contingente de matriculados chegava a 403.827 crianças de ambos os sexos. Destes, apenas 113 foram entregues ao Estado mediante indenização no mesmo período (Quadro de Matrícula dos Filhos Livres de Mulher Escrava).

Em razão da hipótese do abandono educacional, o movimento negro da época passou a educar suas crianças, jovens e adultos. Em meio as motivações do povo negro à educação, havia também o interesse em preservar a cultura vinda de África: o respeito aos seus ancestrais e o estado livre dos corpos e espíritos.

A melhor experiência escolar que se entende, foi conduzida pela Frente Negra Brasileira. No entanto, almejavam uma mudança também de comportamento visto que, a escravidão havia distorcido a autoimagem da população negra. Abandonados e entregues aos vícios da época, não se viam como integrantes de uma sociedade já que tudo ao seu redor reforçam essa condição. Para reverter essa situação, junto a escolarização pensaram em ofertar um curso de formação política.

De acordo com Gonçalves e Silva (2000), a Frente Negra Brasileira chegou perto do que poderia ser um curso de formação política. Mas foi interrompido com o fechamento da Frente Negra pela ditadura de Vargas, porém esse fato abre um novo debate sobre a educação dos negros no Brasil.

Em síntese, a educação para a população negra em tempo algum fez parte da pauta da nação brasileira. Os avanços alcançados durante a história para a educação da população negra, como descrito por Gonçalves e Silva¹² (2000), sempre estiveram marcados por enfrentamentos que tinham como seu propulsor o próprio negro por meio dos movimentos negros seja pela militância, entidades ou grupos religiosos.

O que nos vale lembrar que até a atualidade a luta pela educação, de estar e permanecer por exemplo em uma universidade, é um ato de resistência.

O participante P5 mencionou sobre a curiosidade de várias coisas que a cultura afro-brasileira, com os seus costumes e a religião despertaram nos alunos. Apontaremos nesta análise o olhar para a questão religiosa já que, segundo o relato reflexivo de P5 se baseou desde o início nessa perspectiva. A possível relação dessa curiosidade por várias coisas pode ser pelos diferentes cultos existentes dentro da religiosidade afro-brasileira como cita Franco:

¹² Maiores detalhes sobre O movimento e educação de Gonçalves e Silva em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?lang=pt&format=pdf>

Do encontro cultural entre os elementos das três matrizes formadoras da sociedade brasileira - índio, africano e europeu -, surgiram às chamadas religiões afro-brasileiras, entre as quais podemos citar: candomblé, candomblé de caboclo, umbanda, quimbanda, tambor de mina, jurema, omolocô, umbandomblé, entre outros (Franco, 2021, p.33).

Foi na religião que os povos escravizados se apoiaram para manter viva as tradições religiosas e resistir às crueldades do sistema escravocrata (Franco, 2021). O povo escravizado trazido para o Brasil, pertenciam a inúmeros grupos étnicos, de influências culturais e religiosas variadas e, pela distribuição que houve pelo país, geraram traços identitários diferenciados.

Na próxima subseção apontaremos reflexões dos participantes em relação a mudança dos seus olhares para com o trabalho desenvolvido por meio da Lei 10.639/03.

5.2.1.3 A transição do olhar e suas considerações

O participante P5 ao declarar em sua reflexão, "Pra mim quanto mais se conhece sobre nossa cultura e herança agora deixada pelos escravos vindos da África mais sabemos sobre nossas origens e o qual o nosso papel dentro da sociedade brasileira que ainda é bem preconceituosa" (P5, 2023c), nos chama a atenção para os preconceitos que fundamentam a sociedade brasileira. Essa análise também vem justificar a reflexão de P6 quando destaca a relevância social como um todo, mudando o olhar como professor ao trabalhar com a Lei 10.639/03.

Apontaremos aqui os termos de discriminação, racismo e o preconceito que formam uma tríade, pois quando um termo é mencionado, motiva o surgimento dos outros. Andreucci (2016, p. 1) os define nos seguintes termos:

O termo "racismo", geralmente, expressa o conjunto de teorias e crenças que pregam uma hierarquia entre as raças, entre as etnias, ou ainda uma atitude de hostilidade em relação a determinadas categorias de pessoas. Pode ser classificado como um fenômeno cultural, praticamente inseparável da história humana. A "discriminação", por sua vez, expressa a quebra do princípio da igualdade, como distinção, exclusão, restrição ou preferência, motivado por raça, cor, sexo, idade, trabalho, credo religioso ou convicções políticas. Já o "preconceito" indica opinião ou sentimento, favorável ou desfavorável, concebido sem exame crítico, ou ainda atitude, sentimento ou parecer insensato, assumido em consequência da generalização apressada de uma experiência pessoal ou imposta pelo meio, conduzindo geralmente à intolerância.

Elucidado os termos, podemos trazer à discussão o preconceito racial, já que estamos dialogando sobre a herança deixada pelos povos escravizados que, não se opõem aos outros termos mencionados. O preconceito racial constitui apenas uma modalidade de um problema social originário com a escravidão no Brasil. Integrado a ideologia brasileira desde então, a superioridade da raça branca em relação a raça negra. Tratado como mercadoria, a população negra, pertencia aos seus senhores, destituída assim a sua condição humana.

Após a abolição, a população negra vem enfrentando diversas formas de desigualdades como econômica, social, política e educacional. A formação de diversos tipos de preconceito parte da percepção das diferenças entre "nós" e os "outros", da prática de discriminação e das ideologias dessas circunstâncias, segundo Munanga (2010).

Seguindo o raciocínio de Munanga (2010), valorizar a cultura e tudo que caracteriza um grupo e/ou comunidade são válidos para a garantia da sobrevivência desse. No processo educacional e de socialização, os membros dos grupos sociais evidenciam os valores positivos neles estabelecidos, manifestando assim o compromisso positivo do etnocentrismo que se estabelece como preconceitos favoráveis a "nós" em relação a "outros".

Contudo, o lado negativo dessa situação não pode ser desconsiderado. Em razão desse olhar radical, só para "nós", o despertar para à intolerância e aos mecanismos de discriminação surgem e degeneram em desigualdades e conflitos sociais.

Por isso, a necessidade de modelos educacionais e uma pedagogia que evidencie uma convivência pacífica e igualitária das diferenças. Vivemos em uma sociedade plural, intercultural e aceitar que o preconceito existe, é reconhecer que alguns possuem privilégios e, admitir isso é ter que abandonar essa condição em detrimento de toda essa historicidade, pelo menos é o que se espera.

Na próxima subseção, abordaremos se os envolvidos na formação se sentem confiantes em abordarem as questões Étnico-Raciais nas aulas.

5.2.1.4 O "eu" formador enquanto parte do processo de formação

Nesta quarta categoria analítica, analisaremos a confiança dos professores ao passarem pelo processo de formação continuada em abordarem as questões étnico-raciais. Os seis participantes relataram que estão confiantes, no entanto, a participante P2 aborda o percurso ainda existente eurocêntrico do sistema educacional e a importância do fortalecimento e aprimoração dos conhecimentos.

Sobre o percurso eurocêntrico vigente, subentende-se que seja sobre o currículo a abordagem de P2. O currículo é um produto social que traduz as concepções, visões, particularidades e, interesses, socialmente reproduzidos por meio da educação. Podemos entender então que, suas representações possam compor identidades e concepções de mundo, assim como cita Apple (2002)

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2002, p. 59).

Quando os currículos escolares silenciam a história, cultura, memória e saberes das diversas etnias que compõem a população brasileira que constitui a formação nacional, ele privilegia a ideologia e os valores identitários eurocêntricos. Essa situação faz parte do processo de colonização pelo qual fomos sujeitados. É o retrato das concepções estigmatizadas socialmente construídas em relação às pessoas negras que se perpetuam até os dias atuais.

Além disso, a reflexão ao argumento de P3 sobre a sua sensação de estar carregada de preconceitos e, por isso, ao promover um diálogo ser julgada, podemos justificar pelo processo que o colonizador tem provocado como autor dos silenciamentos e/ou apagamento das memórias, dos saberes, da história e cultura dos povos negros.

Se não há o conhecimento da cultura de povos que compõem uma sociedade, a tendência é a supervalorização da cultura dominante, ou seja, a do colonizador como Munanga (2010) já visto anteriormente e, o olhar para o "outro" passa a não existir e esse se torna o desencadeador das intolerâncias e preconceitos.

Ligado a essa condição, o silenciamento de P3 sobre a aprendizagem para as questões étnico-raciais é o retrato do silenciamento oriundo do chamado pacto da branquitude no qual esse sentimento de ameaça e medo, a representação do preconceito, é feita pelo que o outro representa e de como reagimos a ele (Bento, 2022).

O silenciamento só reforça o papel da negligência ou naturaliza e perpetua a manutenção da discriminação e do racismo. Para exceder a essa situação, a utilização do lugar de fala, pois todos socialmente ocupamos um e, representando o grupo que detém os privilégios, é importante que ambas as representações possam e devam discutir as questões, no entanto as falas ocuparão lugares distintos (Ribeiro, 2019).

Ainda sobre a afirmação de estarem confiantes em abordar as questões étnico - raciais

em sala de aula, P5 argumenta o papel da internet como propagador de informações antirracistas. É inegável que a internet como um recurso tecnológico utilizado com responsabilidade, traz benefícios para o combate ao racismo como meio de propagação das lutas de coletivos negros, ações afirmativas entre outros. No entanto, ao considerar esse recurso informativo também temos que considerar seu mau uso como fonte de propagação de informações de cunho racistas.

Com o avanço da tecnologia e a propagação da internet, a aproximação entre as pessoas e seus grupos trouxeram facilidades e formação de identidades. No entanto, uma dessas facilidades que antes ficavam restritas a um determinado espaço agora estão expostas nas redes sociais.

São assuntos dos mais variados, "exercendo o direito democrático" e, muitas vezes sem censura, assim como sem a necessidade de identificação para as devidas responsabilizações. Por conta disso, há pessoas que se sentem na liberdade do seu "exercício democrático" de propagarem as suas falácias de ódio e preconceitos, como cita Quadrado e Ferreira (2020, p.420 aspas da autora).

O uso intensivo da Internet e das redes sociais digitais está contribuindo para a formação de perfis de atuação política, econômica, social, cultural, marcados pela intolerância e pelo radicalismo. Diariamente, surgem polêmicas e debates nas redes cujos participantes parecem tomados por uma fúria cega contra toda e qualquer opinião divergente.

Os discursos de ódio visam atingir uma parcela da população que não são vistas com os mesmos direitos da classe dominante. Nela se encontram os negros, indígenas, a população periférica entre outros. São agressões de dimensões culturais que não se limitam neste sentido. Logo, esses fatos dão argumentos para a promoção de coletivos que atuem de forma democrática para buscarem uma sociedade que seja mais tolerante com as diferenças e penalizar aqueles que exercem os seus "direitos" em inferiorizar os que lhe são diferentes.

Finalizando essa seção, traremos a reflexão de P6 que menciona que, o assunto ao ser falado e discutido, conseqüentemente se torna algo natural. Mas o que se dá para entender por "natural" em uma pauta que em sua historicidade traz tantos conflitos e lutas?

Ao primeiro olhar para essa reflexão, o estranhamento é algo inevitável. Entretanto, buscamos entender o que se dá por naturalização, primeiramente. A naturalização é o resultado da mente humana no que diz sobre as representações e explicações de uma determinada realidade e, só pode ser naturalizado o que for histórico e social a partir da sua "existência" (Viana, 2013).

Por essa definição de Viana (2013), podemos refletir sobre o processo de naturalização que a professora P6 coloca em seu relato. Pressupostamente estamos refletindo sobre ações desenvolvidas por meio da Lei 10.639/03 que trata do ensino da história e cultura afro-brasileira que apresenta toda uma historicidade e uma questão social relevante para a superação da negligência, da marginalização e da desumanização que a população negra vivência até os dias atuais.

Logo a naturalização da temática se torna possível, sendo um produto da mente e que existe de fato. No entanto, ao naturalizar toda a discussão que foi levantada nas formações continuadas e no desenvolvimento dos projetos, só serve para fomentar a inversão da realidade que é o sentido da naturalização.

Portanto, ao dar o sentido de natural reproduzimos a ideia da classe dominante de naturalizar a tirania e a exploração daquilo que estamos lutando em resgatar dentro desse processo histórico e social. Essa reflexão apresenta que, embora P6 acredite ter condições de abordar as questões étnico-raciais em suas aulas, há um percurso a ser aprofundado sobre conceitos que nos leva a reproduzir a ideologia da classe dominante, ou seja, é preciso decolonizar os pensamentos.

Na última subseção desse processo reflexivo, os participantes revelam os seus destaques sobre as formações pelo qual participaram e suas reflexões.

5.2.1.5 Os desdobramentos do "fazer com": fortalecendo identidades

Na quinta e última categoria analítica, iniciaremos com a reflexão de P2 que expõe o desenvolvimento dos projetos como agente fortalecedor do grupo escolar e salienta o fazer junto valorizando as aprendizagens ocorridas. Quando trabalhamos com a formação de docentes estamos tratando com as subjetividades das pessoas e, a temática da Lei 10.639/03 além da subjetividade, traz as tensões sobre as reflexões já estigmatizadas na estrutura social brasileira sobre os corpos negros.

O movimento de formação exige pensar uma perspectiva não mais tradicional em práticas de ensino. Esse desafio envolve mudanças a partir da perspectiva intercultural no qual há o reconhecimento das diferenças, das desigualdades sociais e das discriminações e a procura de possíveis soluções para o enfrentamento, como afirma Candau (2012, p. 46)

Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes

a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-las.

Já o fazer junto que P2 menciona, como processo da aprendizagem e por fim, a sua valorização, implica a reflexão no singular plural segundo Josso (2007), nas interações e interpretações, reconhecendo os meios da (re)construção das identidades. E, essa vivência citada por P2 tornaram-se experiências de vida que atuam na formação profissional quando P3 sistematiza em seu relato que, as questões étnico-raciais são trabalhadas e desenvolvidas na vida, no cotidiano escolar e extraescolar.

P3 ainda revela a importância dos conteúdos para a aprendizagem e conhecimento do assunto e a resolução dos conflitos existentes por meio do diálogo e de estudos quando ocorrem. Pressupomos neste argumento, o processo de formação compondo a subjetividade dos sujeitos orientando a sua aprendizagem, o seu saber-fazer resultando em transformações eficazes (Josso, 2004).

Além disso, P4 e P6 em relação às estratégias de formação utilizadas, apontam o repertório de leituras de autores sobre o assunto e, o seu desconhecimento desses autores, assim como as inúmeras formas de abordagem e que didaticamente bem abordados, bem como outros assuntos, podem ter impacto positivo nos indivíduos.

Essas leituras que P4 menciona, são leituras propositais de autoras(es) negras(os). Foram propostas no sentido de que fizessem parte da temática das relações humanas (Gomes, 2005) às abordagens que foram desenvolvidas para cada situação de formação ou desenvolvimento dos projetos. Tanto as leituras realizadas no desenvolvimento dos projetos, quanto às leituras nas formações continuadas partiram de situações apresentadas no cotidiano escolar entre falas e atitudes colonizadas e/ou racistas.

Como apresenta a Lei 10.639/03, o trabalho com a literatura é um dos caminhos possíveis para a implementação da História e Cultura Afro-brasileira no contexto escolar. O trabalho com a literatura é muito mais que fazer cumprir a legislação é tornar conhecido autoras (es) bem como histórias invisibilizadas, mas que existem em espaços específicos de resistências como os coletivos, grupos de estudos entre outros.

A literatura, como um instrumento para a mudança do olhar sobre a história e cultura dos africanos e afrodescendentes, colabora para a compreensão de si e do mundo.

Toda obra literária, porém, transmite mensagens não apenas através do texto escrito. As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto,

revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo. E se pensarmos nesse universo literário, imaginado pela criação humana, como um espelho onde me reconheço através dos personagens, ambientes, sensações? Nesse processo, eu gosto e desgosto de uns e outros e forma opiniões a respeito daquele ambiente ou daquele tipo de pessoa ou sentimento (Lima, 2005, p.101).

Consequentemente, a didática que P6 menciona se apresenta na descrição do objetivo, na seleção do material e o método que foram utilizados como desencadeadores da aprendizagem, nesta pesquisa com a literatura. A didática em função de um objetivo, seleciona os conteúdos, investiga os fundamentos e método, estabelecendo o vínculo entre o ensino e a aprendizagem, Libâneo (2013). Contudo, esse formato proporcionou a P6 implicações positivas da forma em que foi submetida envolvendo a realidade, o problema apresentado e o campo teórico-prático.

Associado ainda a essa reflexão do ensino da História e Cultura Afro-brasileira no contexto escolar, P5 menciona em seu relato, a visibilidade do dia da consciência negra não apenas no Estado de São Paulo, mas em todo Brasil.

O 20 de novembro é um marco histórico que representa as lutas para a igualdade, respeito às diferenças, contra a discriminação, o preconceito e o racismo. É uma data que se comemora oficialmente desde 2011.

Com o sancionamento da Lei 14.759/2023 passou a ser feriado nacional, já no âmbito estadual em São Paulo, o Governador Tarcísio de Freitas, aprovou a Lei Estadual 17.746 publicada no Diário Oficial em 12 de setembro de 2023. Isso vem fortalecer as ações afirmativas implementadas por legislações garantindo a continuidade dos avanços das políticas públicas.

Assim, finalizando essa subseção analítica, ainda sobre a reflexão de P2 que relata o trabalho isolado dos professores que muitas vezes não tem apoio dos gestores, cada um tentando sobreviver num sistema que só cobra resultados e desconsidera o processo, isso nos remete a qual tipo de formação estamos privilegiando.

O que nos parece é que, a cada mudança de governo com as suas implantações curriculares, tecnológicas e organizacionais o objetivo principal do ensino e aprendizagem vai se perdendo. O objeto de conhecimento, que é o educando, passa a distanciar-se de alguns temas humanizadores para atingir metas, não que isso não seja importante para avaliar como a educação tem se transformado, mas não se trata apenas disso.

De acordo com Libâneo (2013, p.15) "Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los

para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social".

Desse modo, o nosso olhar enquanto professores temos que estar sempre atentos e críticos às situações que nos são apresentadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Neste momento estamos prestes a encerrar mais um ciclo e, como Sankofa, chegou o momento de olharmos para trás e revermos os acontecimentos e adquirir conhecimentos e sabedorias.

A problemática e justificativa da presente pesquisa se manifesta por meio de uma provocação de uma colega integrante do Movimento Negro no qual demonstrou a sua insatisfação em relação ao desenvolvimento de ações sobre a Lei 10.639/03 nas escolas de São Carlos, com isso despertando um demasiado desconforto enquanto profissional da educação.

E, por onde começar?

A partir desse momento que as ações foram tomando formas entre contextos e conteúdos buscando retratar o cotidiano dos envolvidos, primeiramente como professora dos anos iniciais, depois como coordenadora pedagógica dos anos iniciais e, a partir desse ciclo, como professora pesquisadora.

Como professora dos anos iniciais do ensino fundamental aprendi a promover aos alunos vivências que deem condições para a reflexão sobre o outro, oportunizando o (re)conhecimento das identidades e de respeito à diversidade.

Na coordenação, ampliar e trazer para a reflexão o grupo de professores buscando estratégias de rompimento com a falsa democracia racial, construindo identidades e letramento racial. Retomo, neste momento, a questão de pesquisa, *quais reflexões emergem sobre as ações de formação continuada direcionadas às professoras dos anos iniciais à luz da Lei 10.639/03* para alguns apontamentos sobre as contribuições reflexivas dos professores.

A princípio, a coleta das informações se apresentou como um momento de grande tensão, pois como trabalhamos com subjetividades é difícil afirmar qualquer situação, uma vez que, o outro, não faz parte do nosso controle. Dito isso me refiro a morosidade de retorno do questionário e, uma representação que poderia trazer um contrapeso para a reflexão por se tratar de uma pessoa negra, optou por não participar.

As reflexões apresentadas pelos professores foram de grande contribuição para pensarmos sobre vários aspectos relacionados à questão racial. Me tocou a reflexão de P3 sobre

se sentir confiante para abordar as questões-raciais em suas aulas e responder que sim, e que havia um caminho ainda a ser aprendido, porém se sentia com receio de se posicionar perante formadores ou autoridades no assunto devido a ter a sensação de estar carregada de preconceitos e por isso de ser julgada. Então preferia se calar na tentativa de aprender, porém não era um bom resultado.

Essa reflexão nos leva a pensar como aprimorar as formações para que sejam dialógicas e principalmente dentro da perspectiva dos lugares de fala ocupados, pois como já citado nesta pesquisa, as pessoas brancas podem usar os seus lugares de fala para o debate, porém nunca como tutelador da causa.

A reflexão de P5 que ao expor sobre a mudança em seu olhar para o trabalho com a Lei 10.639/03, diz que quanto mais se conhece a cultura e herança deixada pelos povos escravizados, mais sabemos sobre nossa origem e papel na sociedade e, do preconceito que ainda existe. Expressa nesse momento a apropriação da essência do propósito de toda luta que estamos desenvolvendo sobre a temática começada pelos movimentos negros de todo o Brasil.

E o destaque para as ações de formação que alguns professores relataram as leituras realizadas de autores negros e a forma de como foi conduzida. A literatura como instrumento de promoção buscou promover a reflexão com os pares para que possamos, enquanto educadores, promover ações para a equidade educacional com o intuito de uma sociedade que reconheça a diversidade. Desde o primeiro projeto desenvolvido *o fazer com* se apresenta como algo intrínseco ao fazer profissional, algo que segundo as reflexões agregaram para o desenvolvimento das ações.

As contribuições proporcionadas pela pesquisa, tornaram viável o produto educacional em que se apresenta como unidade didática de ações de formações tanto para os coordenadores quanto para professores de qualquer área do conhecimento.

O diferencial está em suas abordagens literárias sobre histórias afro-brasileiras e autores negros em que por diferentes olhares é possível fazer uso do material e propor desenvolvimento de projetos de acordo com a sua realidade, relacionando a teoria com a prática, não sendo assim um material para segui-lo, caso não queira.

Pelos variados saberes e inquietações que foram apresentadas pelos professores, entendemos que a questão de pesquisa foi parcialmente atendida, já que não é uma temática que se esgota neste momento.

Novos caminhos podem ser traçados uma vez que, novas discussões e questionamentos podem ser tema de uma ação de formação continuada de professores EREER, permitindo que todos os docentes reflitam acerca de toda a história dos grupos historicamente discriminados,

seja por seu pertencimento étnico, racial, cultural ou social, a fim de ser resgatada a identidade destes grupos.

Enquanto militante do Movimento Negro, professora e pesquisadora, me coloco na situação de maravilhada, pois se trata de *um percurso de muito querer envolvido*, como relatei à orientadora Maria do Carmo no primeiro dia de orientação. Estava muito nervosa, isso porque era online, imagina se fosse presencial. Demorei um bom tempo para me habituar a essa nova condição de professora pesquisadora que a um bom tempo estava esperando essa oportunidade.

Foram vinte e quatro meses de dedicação e muita aprendizagem desde a participação nas disciplinas em que, na primeira como aluna especial vivenciando toda aquela experiência de pesquisadora, minha amiga que estava cursando comigo passou no mestrado da Universidade de São Paulo e me deixou por fazer e apresentar um trabalho para a disciplina.

Acredito que ali, se apresentou a professora pesquisadora em formação que buscou de todas as formas se instrumentalizar para apresentar a pesquisa proposta pelo trabalho para o grupo da disciplina e, foi só emoção ao receber elogios sobre a apresentação da professora Maria do Carmo e Wania Tedeschi. A cada disciplina novas aprendizagens como ser uma pesquisadora *e o querer cada vez mais latente*.

O grupo de pesquisa representa um coletivo enriquecedor, no qual promovem reflexões e discussões que estruturam os saberes ali apresentados pelos participantes, a cada participação saio dos encontros encorajada a seguir como professora e pesquisadora.

Retomando a subseção *breve trajetória da pesquisadora*, em que relato a provocação que uma colega do movimento negro fez ao questionar a aplicabilidade da Lei 10.639/03 nas escolas de São Carlos, se o mesmo questionamento fosse feito hoje, responderia que corre em diferentes aspectos, tanto para desenvolvimento de projetos quanto para ações de formação para coordenadores e professores de todas as áreas. Não se trata apenas de seguir a lei, e sim, proporcionar reflexões e promoção à equidade para e sobre aqueles que ainda se apresentam na invisibilidade pela sociedade.

Partindo para a finalização deste ciclo de estudos, mas não para a possibilidades de aprofundamento desta pesquisa em relação a ações de formação para professores à luz da Lei 10.639/03, visto que, as reflexões sobre a temática não se esgotam aqui e, a minha perspectiva é continuar com a temática em uma pesquisa de doutorado.

É com muita emoção que me despeço, levei um tempo para conseguir finalizar essa última seção em razão de estar tomada por lágrimas, dificultando a continuação. Como já dito anteriormente, em todo o desenvolvimento desta pesquisa houve muito "querer" e esse querer não é de hoje.

Represento a vitória de todas as mulheres negras que caminham conosco todos os dias, eu sou porque um dia elas sonharam em ser.

"Nossos passos vêm de longe e não se findam neste ciclo".

Axé!



Referências

- ANDREUCCI, Ricardo Antônio. Preconceito, Discriminação e Intolerância no Brasil. **Geledés**. Fev/2016. Disponível em: https://www.geledes.org.br/preconceito-discriminacao-e-intolerancia-no-brasil/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjwyJqzBhBaEiwAWDRJVPf5NeYWVlkqs-dsSY3b_Gs8UXL4QvYhfNAIzel2F0yVd2HJhMI9DBoC5QQQAvD_BwE. Acesso em: 11 jun. 2024.
- APLLE, Michael Whitman. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Cortez, São Paulo, 2002, p. 59-91. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5669850/course/section/6059967/Apple%20-%20pol%C3%ADtica%20do%20conhecimento%20oficial.pdf> Acesso em: 24 jun.2024.
- ARAUJO, Valéria Aparecida de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; ALVES, Cristovam da Silva. Desenvolvimento do HTPC como espaço de formação continuada. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 181–196, 2022. DOI: 10.36311/2236-5192. 2022.v23.n1.p181. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/13199>. Acesso em: 27 jul. 2024.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1ª ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. **Edital Programa Nacional do Livro Didático**. Disponível em: file:///C:/Users/escol/Downloads/Edital_PNLD_2023_13_Retificacao_26_07_2022.pdf . Acesso em: 15 set.2024.
- BRASIL. **Lei 10.639/03 que altera a Lei 9.394/96**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.html . Acesso em: 17 dez. 2021.
- BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 13/01/22.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_segundo_ciclo_de_monitoramento_das metas_do_pne_2018_2_educacao.pdf Acesso 07 mar 2023.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf . Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 18 mai.2024.

BRASIL. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada/Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em 27 jul. 2024.

BRASIL. **Designação pelo artigo 22 da Lei complementar nº 444**, de 27 de dezembro de 1985. Disponível em: https://egoesp.com/artigo_vinte_dois.php. Acesso em 31 jul.2023.

BRASIL. **Legislação Informatizada - Lei nº 7.044**, de 18 de out. 1982. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 abr. 2023.

BUENO, Belmira Oliveira. **A vida e o ofício dos professores, formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo, Escrituras Editora, 1998.

BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. **Psicologia USP**, [S. l.], v. 4, n. 1-2, p. 299–318, 1993. DOI: 10.1590/S1678-51771993000100014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34482>. Acesso em: 13 jun. 2024.

CACERES GONÇALVES, Marllon; PERES GONÇALVES, Josiane. GÊNERO, IDENTIDADE DE GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL: conceitos e determinações de um contexto social. **Revista Ciências Humanas**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2021. DOI: 10.32813/2179-1120.2021.v14.n1.a600. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/600>. Acesso em: 14 jul. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. DIFERENÇAS CULTURAIS, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 13, n. 48, p. 333–344, jul. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8NHJRqqffwHbJ4GCCyZLKtJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2024.

CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do. **História da África nos anos iniciais do ensino fundamental: os Adinkra**. Orientadora: Dr^a Rita de Cássia Dias Pereira Alves. 2016. Dissertação (Pós-Graduação). Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2016. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/mphistoria/images/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Turma_2014/Eliane_Fatima_Boa_Morte_Do_Carmo.pdf. Acesso: 07 abr. 2023.

CATANI, Denice Barbara. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. **Psicologia USP**. São Paulo, v.4, n. 1-2, 1993.

COSSETIN, Vânia Lisa Fischer. Suportar ou reconhecer: a dupla face do conceito de tolerância e o papel mediador da escola. **Pro-Posições**, v. 28, p. 132–146, set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/LtsvGFHstPN6sktSpY9XDPk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07 mai. 2024.

COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGOUEL, Ramon. (Orgs). **Decolonialidade e pensamento** afrodiaspórico. 2^a ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMAILLY, Lise C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992. p. 139-158.

FÉLIX, Cristiane de Oliveira. **Formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Iguatu-CE**: Desafios da construção do pertencimento Afro através da pretagogia. 2021. 160f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará. 2021.

FONSECA, Marcos V. **Concepções e práticas em relação à educação dos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil (1867-1889)**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

FRANCO, Gilciana Paulo. As religiões de matriz africana no Brasil: luta, resistência e sobrevivência. **Revista Discente do Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da UFJF**, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/sacrilogens/article/view/34154/145008-2-11-20210908> . Acesso em: 25 mai.2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6^a ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1. pp. 98-109, jan/abr 2012. Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.html>. Acesso em: 17, maio. 2024.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves E. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134–158, set. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2024.

IGNÁCIO, Vera Balbino da Silva. **O ensino da história e cultura afro-brasileira na óptica do coordenador pedagógico**. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/10664/1/Vera%20Balbino%20da%20Silva%20Ignacio.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2024.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, Júlio G. (coord.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. cap. 7, p. 119 -134.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 3, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>. Acesso em: 27 jul. 2024.

JOSSO, Marie Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. (1999). **Educação E Pesquisa**, 25(2), 11-23. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000200002>. Acesso em: 07 jan. 2023.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ªed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

LIBÂBEO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo. Editora Pedagógica, 2018.

LIRA, Ana Paula Bacelar de. **A Coordenação Pedagógica como Agente de Formação Continuada na Implementação da Lei nº 10.639/03 numa Unidade de Educação Básica do Município de Paço do Lumiar-MA**. 2019. 208 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

LUIZ, Maria Fernanda. **Educação das relações étnico-raciais**: Contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es). 2013. 138f. Dissertação. UFSCar, São Carlos, 2013.

MESQUITA DE LIMA JUNIOR, Agnaldo; TAUCHEN, Gionara. O cabelo de lelê: reflexões sobre educação, cultura e identidade. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 129–145, 2017. DOI: 10.14295/momento.v26i2.6525. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/6525>. Acesso em: 21 jul. 2024.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997. 239p.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.384p.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Geledés**, abr.2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf> . Acesso em: 20 mar. 2024.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, n. 12, p. 169-203, 2010 Tradução. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_TeoriaSocialERelacoesRaciaisNoBrasilContemporaneo.pdf. Acesso em: 12 jun. 2024.

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NOGUERA, Renato. "Antes de saber para onde vai, é preciso saber quem você é": Tecnologia griot, filosofia e educação. **Problemata International Journal of Philosophy**, v. 10, n. 2, p. 258-277, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/49137/28630> . Acesso em: 01 jul.2024.

NÓVOA, Antônio (Org). **Vidas de professores**. Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15–40, abr. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 29 maio.2024.

PAIVA DE CARVALHO, Guilherme; ANSELMO DA SILVA, Eliane. As religiões afro-brasileiras na escola. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], v. 76, n. 2, p. 51–72, 2018. DOI: 10.35362/rie7623012. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3012>. Acesso em: 28 jul. 2024.

PAULO FRANCO, Gilciana. As religiões de matriz africana no Brasil: luta, resistência e sobrevivência. **Sacrilegens**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. p. 30–46, 2021. DOI: 10.34019/2237-6151.2021.v18.34154. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/sacrilegens/article/view/34154>. Acesso em: 27 jul. 2024.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PIMENTA, Tatiana. Identidade de gênero: tudo o que você precisa saber. **Vittude Blog de saúde mental**. 25 de jun. 2020. Disponível em: <https://www.vittude.com/blog/identidade-de-genero/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p.329-343, maio/ago.2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQHLFnfrS48HYbhxw/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 19 jun.2024.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **São Paulo**: Planeta do Brasil, 2023.160p.

PROJETO. Sankofa discute as questões e relações étnico-raciais. **EPSJV/Fiocruz**. 10 out. 2018. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/projeto-sankofa-discute-questoes-e-relacoes-etnico-raciais#:~:text=O%20conceito%20de%20Sankofa%20>. Acesso em 04 mar. 2023.

QUADRADO, Jaqueline Carvalho; FERREIRA, Ewerton da Silva. Ódio e intolerância nas redes sociais digitais. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 419-428, set./dez. 2020. ISSN 1982- 0259. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/3LNyLswf9rkhDStZ9v4YT3H/?lang=pt#>. Acesso em: 02 jul. 2024.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris De; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 16, n. 34, p. 169–179, maio 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/yWnWXkHcwfjcnqKVp6rLnwQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 jul.2024

RAMOS, Anália Cristina Pereira. **A Educação para as Relações Étnico-Raciais na Formação Continuada dos Professores da Baixada Santista: Dez Anos após a Institucionalização da Lei 10.639/03**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo Faculdade de Humanidades e Direito Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.

RAMOS, Eduarda. Bonecas Abayomi: o perigo de contar uma história hegemônica. **Lunetas**. 30 ago. 2021. Disponível em: <https://lunetas.com.br/bonecas-abayomi/#:~:text=Afinal%2C%20n%C3%A3o%20existe%20registro%20hist%C3%B3rico,artes%C3%A3o%20maranhense%20nascida%20em%201950>. Acesso em: 31 jul. 2023.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Claudia Raimundo. A reflexão e à docência. In: **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro. Pólen, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.) **Saberes e incerteza sobre o currículo**. Editora Penso. 542 páginas. Disponível em: <file:///C:/Users/escol/Downloads/Sacristan-%20Saberes%20e%20Incertezas%20sobre%20o%20Currículo%20-%20Cap%201.pdf> . Acesso em: 7 mai.2023.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade** – o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SÃO PAULO. Secretaria da Justiça e Cidadania. **Agora é oficial:** 20 de novembro é o Dia Estadual da Consciência Negra em todo o estado de São Paulo. Disponível em: <https://justica.sp.gov.br/index.php/agora-e-oficial-20-de-novembro-e-o-dia-estadual-da-consciencia-negra-em-todo-o-estado-de-sao-paulo/>. Acesso em: 01 jul. 2024.

SÃO PAULO. **Orientações Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.** Disponível em: [Orientações Curriculares LP e Mat 2007.pdf](#). Acesso: 19 jun. 2023.

SÃO PAULO. **Implementação do Programa Ler e Escrever.** Disponível em: <file:///C:/Users/escol/Downloads/Implementa%C3%A7%C3%A3o%20do%20programa%20er%20e%20escrever.pdf>. Acesso: 19 jun. 2023.

SILVA, Leide Corrêa da. **Literatura infantil e formação de professores:** Caminhos para a implementação da lei nº 10.639/03. 2021. 219f. Dissertação (Pós-Graduação em Ensino para Educação Básica) – Instituto Federal Goiano. 2021.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. In. **Educação antirracista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000376.pdf>. Acesso em: 27 jul, 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA Carolina Mostaro Neves; FERNANDES Alexsandra Borges. (Orgs) **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 11-37.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2001. p. 151-168.

SILVA, Taina Maria Gonçalves Silva e. O colorismo e suas bases históricas discriminatórias. **Revista Direito UNIFACS.** n.201, p.1-20, março, 2017. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/4760>. Acesso em: 8 abr. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Diferença e identidade: o currículo multiculturalista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 85-90.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Enfoque globalizador e pensamento complexo:** uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação,** Universidade Federal de Minas Gerais, n.25, p.1-17, Jan /Fev /Mar /Abr 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jan.2024.

SOUSA, Cynthia Pereira. “Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professores”, **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 2, p.61-76,1996.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes,2014. 9ª reimpressão, 2022.

TEIXEIRA, Juliana Patrícia de Lima. **O coordenador pedagógico e seu papel articulador, formador e transformador na implementação da lei 10.639/03: possibilidades e desafios**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2019

VIANA, Nildo. Naturalização e desnaturalização: O dilema da negação prático-crítica. **Revista Espaço Livre**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 71–80, 2022. Disponível em: <https://redelp.net/index.php/rel/article/view/587>. Acesso em: 7 jul. 2024.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes,2014. 9ª reimpressão, 2022.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogias deecoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala,2013.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, da pesquisa "ANÁLISE DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS À LUZ DA LEI 10.639/03: Um olhar de 2015 A 2020. Este estudo é uma pesquisa que seguirá os preceitos éticos da Resolução n.510/2016. O objetivo principal deste estudo consiste analisar as reflexões que emergiram sobre as ações de formação continuada dos professores dos Anos Iniciais diante da Temática História e Cultura Afro-brasileira e sua obrigatoriedade no Currículo Oficial da Rede de Ensino do Estado de São Paulo. Você está sendo convidado(a) por ter composto o grupo de professores que participaram das formações. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento poderá desistir e retirar seu consentimento, bastando fechar o navegador. A sua recusa ou a sua desistência não trarão nenhum prejuízo ao grupo de professores. De acordo com a resolução n° 510/2016, artigo 2°, inciso III e com a norma operacional n°001/2013, item 3.4.1-12, explicita-se a ausência de benefícios diretos da pesquisa ao participante. A sua participação nesta pesquisa consistirá em responder ao questionário semiestruturado formulário on-line que será disponibilizado após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. Nesse sentido, as questões serão sobre as ações de formação continuada direcionadas às professoras dos Anos Iniciais à luz da lei 10.639/03. Será garantido o ressarcimento como custeio de gastos com os dados móveis decorrentes da participação na pesquisa, quando houver, de acordo com a resolução n° 510/2016, artigo 17°, inciso VII. Os dados coletados serão mantidos sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora por um período de cinco anos após o término da pesquisa, preservando-se os direitos de imagem e o sigilo de cada participante. Não havendo identificação nominal, não será possível a exclusão dos dados da pesquisa após o envio das respostas. A referida pesquisa possui risco nas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social e cultural em níveis mínimos. As cautelas tomadas serão: garantir que sempre serão respeitados os valores morais, intelectuais, sociais e culturais; a quantidade de questões que serão apresentadas visa minimizar possíveis desconfortos físicos ao responder utilizando um aparelho tecnológico, assim como um possível cansaço psíquico. Assegurar o sigilo em relação às respostas dos participantes, sendo utilizados como dados confidenciais e, utilizados apenas para fins científicos como publicação de resumos, artigos, em congressos e escrita de teses. Por se tratar de uma pesquisa em ambiente virtual, meio eletrônico não presencial, os riscos desta ferramenta tais como: a coleta e

compartilhamento de informações pessoais (com parceiros comerciais para oferta de produtos e serviços), mesmo que por robôs são mínimos. A cautela tomada será o uso de uma senha segura e do e-mail institucional além da verificação da política de privacidade da ferramenta. O docente poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer instante, sem prejuízos. Caso haja complicações ou danos decorrentes da pesquisa, direta ou indiretamente, haverá assistência integral aos sujeitos, conforme orientações da Resolução CNS nº 510/2016, que dispõe sobre a ética em pesquisa com seres humanos (Brasil, 2016). O modo de coleta será virtualmente, a plataforma utilizada para contato será o WhatsApp e o Google Forms para a disponibilização do questionário. O questionário ficará aberto aos participantes em um período de vinte dias para a obtenção dos dados para análise e o tempo estimado que o participante poderá levar para responder o questionário não passará de 30 minutos. Será garantido o retorno aos participantes sobre os resultados da pesquisa. A pesquisa será orientada, a todo momento, pela professora Dra. Maria do Carmo de Sousa, docente na Universidade Federal de São Carlos, e realizada pela pós-graduanda Joice Helena Adriano Marcello Felipe, discente do Mestrado Profissional em Educação nesta mesma Universidade. A pesquisadora fará todas as orientações aos participantes, analisará os resultados obtidos da pesquisa e, ao final, apresentará o produto obtido para eles, bem como ao grupo gestor da escola. Dentre os benefícios com o desenvolvimento desta pesquisa, têm-se as discussões e reflexões sobre a formação continuada dos docentes, em especial à luz da Lei 10.639/03, bem como as possibilidades, a partir dos diálogos em grupo, de conscientização e mobilização para ações pedagógicas conjuntas, que sejam cada vez mais colaborativas e de qualidade. Durante o período da pesquisa, você tem o direito de sanar dúvidas ou pedir qualquer esclarecimento, bastando, para isso, entrar em contato com a pesquisadora responsável ou com o Comitê de Ética em Pesquisa, pelos endereços ou telefones disponibilizados. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um comitê que preza pela segurança aos direitos das participantes da pesquisa e os direitos e deveres da comunidade científica e do Estado, fazendo cumprir o disposto nas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS), no que diz respeito aos aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos. Após a leitura deste termo de consentimento livre e esclarecido e ter tido oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a) sobre minha participação, sabendo que é voluntária, que posso retirar meu consentimento bastando fechar a página do navegador e que não serei remunerado(a) pela participação. Também estou ciente dos objetivos desta pesquisa, dos procedimentos de coleta de dados, dos possíveis riscos e da garantia de sigilo sobre minhas informações. Diante disso, expresso minha concordância de espontânea vontade em permitir a

minha participação nesta pesquisa, bastando clicar no ícone li e concordo em participar da pesquisa para que fique registrado o aceite de participação e prosseguir para responder ao questionário.

Anexo I – Questões

1. Qual é a sua identidade de gênero?

- Feminino cisgênero
- Masculino cisgênero
- Transgênero
- Não binário
- Outro
- Prefere não dizer

2. Quantos anos você tem?

- 18-24 anos de idade
- 25-34 anos de idade
- 35-44 anos de idade
- 45-54 anos de idade
- 55-64 anos de idade
- 65 + anos de idade

3. Como você se autodeclara?

- Preto
- Pardo
- Indígena
- Branco
- Outra etnia

4. Há quantos anos está atuando no magistério?

- 1-5 anos
- 5-15 anos
- 15-25 anos
- + 25 anos

5. Qual era o seu conhecimento sobre a Lei 10.639/03 antes das formações continuadas? Justifique.

6. Os projetos desenvolvidos para a Educação das Relações Étnico-Raciais causaram algum tipo de impacto na sua turma? Quais foram? Justifique.

7. Como professor, houve uma mudança em seu olhar para o trabalho com a lei 10.639/03? Justifique:

8. Hoje você se sente confiante em abordar as questões Étnico- Raciais em suas aulas? Justifique:

9. Qual o seu destaque para essas formações que foram realizadas com o grupo de professores? Justifique.