



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

DAYANA MARIA DA SILVA

**O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA E SUA INTERFACE COM A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) E SUAS PRÁTICAS, NUMA
PERSPECTIVA ANTIRRACISTA**

CARUARU

2023

DAYANA MARIA DA SILVA

**O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA E SUA INTERFACE COM A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) E SUAS PRÁTICAS, NUMA
PERSPECTIVA ANTIRRACISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Joselma do Nascimento Franco

CARUARU

2023

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Nasaré Oliveira - CRB/4 - 2309

S586p

Silva, Dayana Maria da.

O projeto político-pedagógico da escola e sua interface com a formação continuada de professores(as) e suas práticas, numa perspectiva antirracista. / Dayana Maria da Silva. – 2023.
178 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Maria Joselma do Nascimento Franco.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea, 2023.
Inclui Referências.

1. Projeto político-pedagógico. 2. Professores - Formação. 3. Educação continuada. 4. Prática docente. 5. Antirracismo. I. Franco, Maria Joselma do Nascimento (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2023-107)

DAYANA MARIA DA SILVA

**O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA E SUA INTERFACE COM A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) E SUAS PRÁTICAS, NUMA
PERSPECTIVA ANTIRRACISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação

Aprovada em: 20/11/2023.

Prof^ª. Dr^ª. Maria Joselma do Nascimento Franco (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco–UFPE

Prof. Dr. Sandro Guimarães de Salles (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco–UFPE

Prof^ª. Dr^ª Maria Fernanda dos Santos Alencar (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Pernambuco–UFPE

Dedico a minha escrita, nesta linda trajetória de pesquisa, primeiramente ao meu amado Senhor Jesus Cristo, por estar ao meu lado em todo o tempo, a me abraçar; diante das alegrias e dificuldades, me fez caminhar, crescer e vencer, manifestou Seu amor, me fazendo florescer em cada passo. Por tudo que és para mim, JESUS, te amo e te glorifico.

Em segundo, dedico ao meu Paizinho amado, Deus dos Céus, por Teu sublime amor, por guiar-me e direcionar em cada passo, pelas palavras de vida e sabedoria que são para mim mananciais de águas límpidas que me renovam a cada dia, pela Tua verdade que me faz cada dia mais amar a Ti e buscar a Tua Presença; por tudo isso e todo o mais, Glórias e Aleluias a Ti! Quão bom é viver na Tua Presença.

Em terceiro, dedico a minha família com exímio amor, por me acompanhar de mãos dadas nessa caminhada; pelas orações, palavras de fé, perseverança e amor que me preenchem de força e alegria. Muito grata sou a Deus pela presença de vocês em minha vida!

Por fim, dedico a todos(as) os(as) negros(as) e todos(as) aqueles(as) que lutaram e lutam constantemente por uma educação antirracista e enfrentam o racismo dia após dia.

AGRADECIMENTOS

Com exímio amor, agradeço ao meu amado Paizinho, o meu Deus, que com amor tem escrito a minha história, por todo o caminhar te louvo, pois muito aprendi e cresci, por cada alegria que me concedeu, pelo Teu amor que me transborda, sou eternamente grata. A Ti toda a honra e glórias por este ciclo que se fecha, para que um novo se inicie e que seja sempre diante da Tua presença para o produzir de novos frutos.

Agradeço a minha família, em especial à minha mãe Cícera e meu pai Elias, por, desde muito pequena, me incentivarem a estudar, celebrando comigo cada alegria e sempre se fazendo presentes com grande amor e entusiasmo neste caminhar.

Agradeço a minhas irmãs e irmãos, em especial a Maria, Daniela, Adriana, Vitória e Zazá, que, de perto, acompanharam essa trajetória, pela escuta das minhas angústias e celebração das vitórias conquistadas, pelas tão amorosas orações e pelo amor de Jesus que transborda em suas vidas. De modo especial, ao meu sobrinho Nikolas, pelos afetuosos abraços, carinho e amor... te amo!

Agradeço ao meu querido amigo Fael, pelos diálogos e partilhas em torno de nossas pesquisas, pelas vivências e aprendizados permeados pelo apoio, amizade, palavras de força e coragem.

De forma carinhosa e com imensa alegria, agradeço a minha orientadora Prof^a. Dr^a. Maria Joselma do Nascimento Franco, que, com maestria e amorosidade, me conduziu em todo este processo, sempre com orientações permeadas de afetuosidade e sensibilidade. Pelos sorrisos compartilhados, pelo saber produzido, pelos incentivos e incontáveis aprendizados. Para mim, uma excelente professora e pesquisadora, com quem muito aprendi, durante minha trajetória formativa.

Aos(Às) professores(as) do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea – PPGEduc, em especial à Prof^a. Fernanda Alencar e ao Prof. Sandro Guimarães, que teceram preciosas contribuições a esta pesquisa; a estes profissionais, minha imensa gratidão e admiração.

A todos(as) os(as) professores(as) iniciantes e experientes, assim como àqueles(as) que participaram deste processo e colaboraram, direta ou indiretamente, para o gerar desta pesquisa, minha gratidão, pela sensibilidade, coletividade, união, resistência e compromisso, através do que foi possível ver florescer este fruto. Gratidão a todos(as)!

RESUMO

Esta pesquisa se insere no campo das discussões de formação de professores e toma como objeto de estudo o “Projeto Político-Pedagógico e a formação continuada de professores(as) iniciantes e experientes, articulada à prática, numa perspectiva antirracista”. Tem como problema: Quais elementos indiciários da perspectiva antirracista são balizados pelo Projeto Político-Pedagógico, e, a partir destes, quais os princípios que compreendem a formação continuada de professores(as) iniciantes e experientes, que contemplam as práticas docentes? Como objetivo geral, busca compreender que elementos indiciários da perspectiva antirracista são balizados pelo Projeto Político-Pedagógico, e, a partir deste, quais os princípios que compreendem a formação continuada de professores(as) iniciantes e experientes, que contemplam as práticas docentes. Para tratarmos da discussão do Projeto Político-Pedagógico, apoiamo-nos em Carreira e Souza (2013); Coelho, Regis e Silva (2021); Gomes (2005); e Veiga (2006). A formação continuada, em Coelho e Coelho (2012); Damarzo, Santos e Silva (2018); Gomes (2005); e Santos (2010). Para a prática docente, tomamos Cavalleiro (2001); Coelho, Regis e Silva (2021); Gomes (2005); Prado e Fatima (2016). Ainda para tratar de professores(as) iniciantes, utilizamos André et al (2017); Cruz, Farias e Hobold (2020); Gouveia (2020); Nascimento, Flores e Xavier (2019); Pacheco e Flores (1999); Papi e Martins (2010). Em torno dos professores experientes, André et al (2017); Ferreira et al (2017); Marcelo (2009); Tancredi e Mizukami (2012). Enquanto metodologia, pautamo-nos na abordagem qualitativa, com procedimentos metodológicos para produção dos dados: a análise documental, em Lüdke e André (2013); o questionário em Severino (2013); o grupo de discussão em Weller (2006) e Meinerz (2011); e as sessões de intervenção em Gouveia (2020) e Silva (2021). Para analisar os dados, utilizamos a Análise de Conteúdo – foco na categorização (Moraes, 1999). Os resultados mostram que “nos documentos (oficiais, escolares e pessoais) da rede e da escola, os princípios da formação continuada que se aproximam de uma perspectiva antirracista” estão ausentes no currículo da rede, nos projetos político-pedagógicos, nas pautas formativas, nos planejamentos docentes e cadernos de atividades dos estudantes. Quanto aos “sentidos materializados na formação continuada dos(as) professores(as) que constituam interface com a educação antirracista”, estes(as) indicam a ausência de formação continuada antirracista, quando explicitam os desafios e ausência destas temáticas nos contextos formativos. E quanto às “contribuições na construção de proposições formativas pautadas nos princípios antirracistas, possíveis de serem contemplados no Projeto político-pedagógico e materializados na formação continuada e nas práticas docentes”, nossas reflexões pontuam, a partir das sessões de grupo de discussão e intervenção, que os dados produzidos revelam potenciais procedimentos formativos que mobilizam interações, significados e sentidos singulares, potencializares da educação antirracista. Como fruto destas reflexões, foram produzidas coletivamente proposições fundamentadoras de uma política de formação antirracista de professores na rede, a serem transformadas em diretrizes para formação continuada antirracista. As contribuições estão expressas pela necessidade do apoio formativo-pedagógico, do material didático-pedagógico, bem como da constituição de uma política pública de formação continuada antirracista permanente, pautada no compromisso coletivo com a educação antirracista, que empodera a população negra na rede municipal de ensino, lócus dessa pesquisa.

Palavras-chave: projeto político-pedagógico; formação continuada de professores(as) iniciantes e experientes; prática docente antirracista.

ABSTRACT

This research is part of the field of teacher training discussions and takes as its object of study the "Political-Pedagogical Project and the continuing training of novice and experienced teachers, linked to practice, from an anti-racist perspective". Its problem is: What elements indicative of an anti-racist perspective are guided by the Political-Pedagogical Project and, based on these, what principles comprise the continuing training of novice and experienced teachers, which include teaching practices? As a general objective, it seeks to understand which elements indicative of the anti-racist perspective are guided by the Political-Pedagogical Project, and, based on this, which principles comprise the continuing education of novice and experienced teachers, which contemplate teaching practices. To discuss the Political-Pedagogical Project, we rely on Carreira and Souza (2013); Coelho, Regis and Silva (2021); Gomes (2005); and Veiga (2006). Continuing education, in Coelho and Coelho (2012); Damarzo, Santos and Silva (2018); Gomes (2005); and Santos (2010). For teaching practice, we used Cavalleiro (2001); Coelho, Regis and Silva (2021); Gomes (2005); Prado and Fatima (2016). Also to deal with novice teachers, we used André et al (2017); Cruz, Farias and Hobold (2020); Gouveia (2020); Nascimento, Flores and Xavier (2019); Pacheco and Flores (1999); Papi and Martins (2010). Regarding experienced teachers, André et al (2017); Ferreira et al (2017); Marcelo (2009); Tancredi and Mizukami (2012). As a methodology, we used a qualitative approach, with methodological procedures for producing the data: document analysis, in Lüdke and André (2013); the questionnaire in Severino (2013); the discussion group in Weller (2006) and Meinerz (2011); and the intervention sessions in Gouveia (2020) and Silva (2021). To analyse the data, we used Content Analysis - focusing on categorization (Moraes, 1999). The results show that "in the documents (official, school and personal) of the network and the school, the principles of continuing education that are close to an anti-racist perspective" are absent from the network's curriculum, political-pedagogical projects, training agendas, teacher planning and student activity books. As for the "meanings materialized in the continuing education of teachers that interface with anti-racist education", they indicate the absence of anti-racist continuing education, when they explain the challenges and absence of these themes in the training contexts. And as for "contributions to the construction of training proposals based on anti-racist principles, which can be included in the Political-Pedagogical Project and materialized in continuing education and teaching practices", our reflections point out, based on the discussion and intervention group sessions, that the data produced reveals potential training procedures that mobilize interactions, meanings and singular senses, which are potential for anti-racist education. As a result of these reflections, propositions were collectively produced to underpin a policy of anti-racist teacher training in the network, to be transformed into guidelines for anti-racist continuing training. The contributions are expressed in the need for training-pedagogical support, didactic-pedagogical material, as well as the constitution of a public policy of permanent anti-racist continuing training, based on the collective commitment to anti-racist education, which empowers the black population in the municipal school system, the locus of this research.

Keywords: political-pedagogical project; continuing education for novice and experienced teachers; anti-racist teaching practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Fluxograma do percurso metodológico da pesquisa.....	90
Figura 2-	Cidade de Caruaru.....	93
Figura 3-	Fluxograma dos critérios para levantamento e mapeamento das escolas.....	94
Figura 4-	Etapas de desenvolvimento da Análise de Conteúdo.....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Trabalhos por GT e por RA, em que ambos atendem aos descritores “Formação continuada de professores na perspectiva antirracista” e “Projeto Político-Pedagógico antirracista.....	29
Quadro 2-	Levantamento das produções às comunicações orais do Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as) – Copene.....	33
Quadro 3-	Levantamento das dissertações e teses da BDTD.....	37
Quadro 4-	Síntese do quantitativo de escolas na rede municipal de educação.....	95
Quadro 5-	Síntese de escolas que compõem o nosso lócus de pesquisa, localizadas na área urbana.....	96
Quadro 6-	Síntese de escolas que compõem o nosso lócus de pesquisa, localizadas na área rural.....	97
Quadro 7-	Roteiro do grupo de discussão com os(as) professores(as) iniciantes e experientes.....	103
Quadro 8-	Roteiro das sessões de intervenção formativas.....	107
Quadro 9-	Caracterização dos professores iniciantes e experientes, participantes da pesquisa.....	112
Quadro 10-	Caracterização dos professores iniciantes e experientes participantes do grupo de discussão e sessões de intervenção formativa.....	114
Quadro 11-	Mapeamento documental das escolas municipais de Caruaru-PE.....	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASCES UNITA	Centro Universitário Tabosa de Almeida
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CCA	Centro para Crianças e Adolescentes
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEI	Centros de Educação Infantil
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPENE	Congresso de Pesquisadores(as) Negros(as)
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
DF	Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Escolas Municipais
ETI	Escolas de Tempo Integral
EFAI	Ensino Fundamental Anos Iniciais
F	Feminino
FE	Faculdade de Educação
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
GEECAMPO	Grupo de Estudo em Educação do Campo
GTERER	Educação para as Relações Étnico- Raciais

GTs	Grupos de Trabalhos
LDB	Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional
M	Masculino
MG	Minas Gerais
NUREG	Núcleo de Relações Etnicorraciais
PB	Paraíba
P	Professor(a)
PE	Pernambuco
PE	Professores Experientes
PI	Professores Iniciantes
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PME	Plano Municipal de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RA	Reuniões Anuais
SEDUC	Secretaria de Educação e Esportes de Caruaru-PE
SEMED	Secretaria Municipal de Educação/MS
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
VG	Várzea Grande

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	MAPEAMENTO DAS PESQUISAS CORRELATAS: BREVE PANORAMA ACERCA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM RELAÇÃO À PERSPECTIVA ANTIRRACISTA, NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	25
2.1	APRESENTAÇÃO DOS CRITÉRIOS.....	25
2.2	A PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ANTIRRACISTA NA ANPED: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DO GT 08 E GT 21.....	28
2.3	A PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ANTIRRACISTA NAS COMUNICAÇÕES ORAIS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES(AS) NEGROS(AS) – COPENE.....	32
2.4	A PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ANTIRRACISTA NA BDTD (BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES).....	37
2.5	CONSIDERAÇÕES EM TORNO DOS “ACHADOS” DAS PESQUISAS CORRELATAS.....	43
3	ATRAVESSANDO PELAS CATEGORIAS TEÓRICAS.....	46
3.1	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES E A PERSPECTIVA ANTIRRACISTA: DO PRESCRITO AO VIVIDO.....	46
3.2	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) NUMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA	54
3.2.1	Princípios da educação antirracista que norteiam ações formativas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana.....	61

3.2.2	Racismo e antirracismo na educação: estratégias conceituais da formação de professores(as) para uma educação antirracista.....	65
3.2.3	Identidade, diferença e suas interfaces no âmbito da educação das relações étnico-raciais e antirracistas.....	71
3.3	PRÁTICAS DOCENTES REFLETIDAS A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS), NUMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA.....	74
3.4	PROFESSORES(AS) INICIANTES E EXPERIENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLETINDO O DELINEAMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	79
4	PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	90
4.1	CONTEXTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DA CIDADE DE CARUARU-PE.....	92
4.2	O CONTATO COM A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	93
4.2.1	Definição do lócus da pesquisa e critérios para seleção dos participantes.....	94
4.3	DEFINIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS.....	98
4.4	PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO DOS DADOS.....	99
4.5	O GRUPO DE DISCUSSÃO.....	101
4.6	AS CARTAS PEDAGÓGICAS.....	105
4.7	SESSÕES DE INTERVENÇÃO E A UTILIZAÇÃO DA CARTA PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA.....	107
4.8	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	112
4.8.1	Os professores iniciantes e experientes.....	112
4.9	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	115
5	CATEGORIAS DE ANÁLISES.....	118
5.1	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, FORMAÇÃO CONTINUADA E A PERSPECTIVA ANTIRRACISTA - PRINCÍPIOS QUE INDICIAM SENTIDOS EXPRESSOS NO OFÍCIO E NOS DIZERES DOCENTES: DIVERSIDADE CULTURAL, DIFERENÇA, RESPEITO, SUPERAÇÃO DE PRECONCEITOS E DISCRIMINAÇÃO.....	118

5.2	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E AS PROPOSIÇÕES FORMATIVAS QUE SE PAUTEM NOS PRINCÍPIOS ANTIRRACISTAS-NECESSIDADES EVIDENCIADAS NA MATERIALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA E DAS PRÁTICAS DOCENTES COM INICIANTE E EXPERIENTES: AUSÊNCIA FORMATIVA ANTIRRACISTA, EXISTÊNCIA DO RACISMO, NECESSIDADES FORMATIVAS.....	137
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
	REFERÊNCIAS.....	160
	APÊNDICE A – Questionário de caracterização dos professores da rede para seleção dos iniciantes e experientes participantes da pesquisa.....	171
	APÊNDICE B - Questionário de pesquisa sócio profissional para os professores iniciantes e experientes.....	173
	APÊNDICE C - Roteiro para produção da carta pedagógica.....	174
	APÊNDICE D – Carta Pedagógica apresentada nas sessões de formação.....	176

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objeto de estudo “o Projeto Político-Pedagógico (PPP)¹ e a formação continuada de professores(as) iniciantes e experientes, articulada à prática, numa perspectiva antirracista”.

Constituímos a problematização do nosso objeto, considerando a realidade apresentada pelas escolas brasileiras, que evidenciam e carregam, ainda internalizadas às suas culturas organizacionais, pedagógicas, educacionais e administrativas, marcas advindas de um processo de colonização que instaurou o estabelecimento da visão eurocêntrica, elitista e segregadora das instituições escolares e tem sido vista como essencial às sociedades modernas, principalmente com esforços à subalternização e inferiorização dos povos negros, no que se refere ao seu processo educativo, história e cultura (Cavalleiro, 2001; Gomes, 2005a).

As instituições escolares tornaram-se espaços educacionais de reprodução e produção de estereótipos, discriminações, racismos e preconceitos, que anulam, desqualificam e silenciam a produção do conhecimento, bem como, a cultura, a religião, os saberes e identidade dos povos negros, sendo estes subjugados por sua cor, seus traços físicos, identidade e pertencimento nos grupos sociais marginalizados pela sociedade que se autodenomina superior a estes, através de paradigmas educacionais, econômicos, sociais e culturais em que predomina a supremacia da branquitude.

Partindo desse contexto amplo, ainda oriundo dessas marcas impositivas, visualizamos nos âmbitos escolares a radicalização e imposição da ideia de universalização do ensino, em que se apresenta o processo homogeneizador nos contextos do ensino e aprendizagem, que desconsidera e invisibiliza as especificidades dos diferentes povos que formam os grupos sociais (negros, indígenas, quilombolas, camponeses, entre outros) que compõem a sociedade, intensificando o processo de negação do direito ao acesso e permanência nos espaços escolares que dispõem da produção do conhecimento, uma vez que priorizam os conteúdos formais diretamente relacionados às avaliações externas às instituições, que trazem em realidade a ideia de “medir” o conhecimento e negligenciam a formação humana (Damarzo; Santos; Silva, 2018).

Conseguimos visualizar tais disparidades quando lançamos nosso olhar aos currículos escolares engessados pelo caráter conteudista; ainda há ausência da articulação e diálogo entre

¹ A partir deste momento, utilizaremos a nomenclatura “PPP” para nos referir ao Projeto Político-Pedagógico, como forma de organização ao texto.

a escola, o currículo e a realidade social. Isso se intensifica quando, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a perspectiva antirracista é tratada de forma distante, enquanto conteúdos transversais e integradores, e isso faz com que sejam negadas e invisibilizadas temáticas como racismo, diversidade, identidade e discriminação, que auxiliam no enfrentamento ao preconceito racial; lançam, portanto, a responsabilidade de implementação aos estados e municípios que tendem a trabalhar tais temáticas de forma descontextualizada e pontual.

Essa realidade é refletida nos PPPs das escolas, fundamental instrumento articulador da comunidade escolar, quando inexistem, ou ainda quando apresentam um relativo distanciamento entre o escrito e o vivido na realidade em que se materializa (Padilha, 2001). É comum encontramos o PPP engavetado, sem qualquer reflexão ou alterações; dificilmente temos acesso a esses materiais atualizados, ou visualizamos sistematizações a este documento que expressem marcas de modificações ao longo do tempo letivo, conforme constatado através da pesquisa intitulada “Avaliação dos discursos da proposta político-pedagógica e da prática acerca das relações étnico-raciais na interface com a Educação do Campo em escolas públicas do Agreste de Pernambuco”, que emergiu da parceria entre a FUNDAJ e a UFPE-CAA, realizada em 2018.

Identificamos também que os professores e demais componentes da comunidade escolar desconhecem seus PPPs e pouco se tem o hábito de consultá-los, e inserir nos processos de elaboração a participação efetiva das comunidades escolares e dos grupos sociais que as constituem (Coelho; Regis; Silva, 2021; Negreiros, 2017).

Diante desse cenário desafiador, pensam-se ainda as formações continuadas de professores, pautadas em espaços cada vez mais aligeirados, de caráter técnico e de transmissão do conhecimento, sendo concedidas mais comumente pelas Secretarias de Educação e centradas na priorização de conteúdos formais, principalmente as disciplinas de Português e Matemática, que fomentam as avaliações externas.

Assim, enxergamos um imenso abismo entre a realidade que as escolas apresentam e o trabalho voltado para a educação antirracista, invisibilizado nas escolas e, portanto, nos contextos formativos, quando não possibilitam a vivência formativa pautada na reflexão, dinamicidade, problematização, revisão criteriosa de conteúdos, práticas, posturas, conceitos e paradigmas, que, por vezes impregnados e impostos, passam a ser concebidos como naturalizados, quando muito do que se reproduz oculta e silencia as discussões em torno da educação antirracista (Cavalleiro, 2001; Gomes, 2005a).

Evidencia-se, assim, o empobrecimento das práticas docentes quanto à ausência da

temática antirracista no processo de formação e a invisibilidade dessas discussões no PPP das escolas, uma vez que as formações continuadas são alimentadoras de tais práticas, as quais muito mais reforçam o racismo do que possibilitam o enfrentamento antirracista. Em muitas realidades se constata a inserção da temática antirracista apenas de forma pontual, em datas comemorativas, tratada de forma genérica e folclórica, isso quando há o esforço para tratar dessa discussão de forma isolada, a exemplo, do Dia da Consciência Negra (Gomes, 2005a).

Ainda há o agravante de que, muitas vezes sem as devidas problematizações, se reforçam os estereótipos e silenciam-se as identidades a estes contextos escolares, ora pela ausência dessas discussões e desconhecimento, ora pelas próprias ideologias arraigadas e impostas aos currículos escolares, a exemplo dos livros didáticos, pautas formativas, planejamentos de ensino que excluem e invisibilizam tais questões pertinentes à formação humana, educativa, sociocultural e histórica, negando o direito da própria constituição de suas identidades.

Tomamos ainda a dimensão da contextualização do nosso objeto de estudo, partindo da compreensão da Lei nº 10.639/2003, fruto das resistências dos movimentos sociais negros, que constituíram inúmeras demandas da militância negra, bem como a produção intelectual e acadêmica em luta por uma educação antirracista e menos eurocêntrica, de enfrentamento ao racismo, por meio da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

No entanto, é constatado por diversos autores, entre eles Gomes (2005a), Müller e Coelho (2013), Negreiros (2017) e Silva (2018), que o cumprimento, implementação e implantação dessa legislação são ainda frágeis e pouco eficientes para a potencialização da formação de professores e suas práticas, com vistas a que se estabeleça um processo de ensino-aprendizagem equânime, nos âmbitos formativos escolares que possibilitem mudanças sociais.

A literatura ainda nos aponta, através dos estudos de pesquisadores(as) negros(as), entre os quais citamos Carreira e Souza (2013), Coelho, Regis e Silva (2021), Gomes (2005a), Padilha (2001), para a necessidade da elaboração de PPPs alinhados às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, e a partir destes tenham em suas formações e práticas docentes a compreensão da dimensão antirracista.

Concebemos o **PPP**, a partir das lentes teóricas, como ação intencional, política, construção democrática, coletiva, sistematizada e vivida continuamente, que se norteia por princípios e elementos estruturadores e organizadores do trabalho pedagógico, evidenciando que, partindo da dimensão antirracista, este se pautará desde sua construção em ações intencionais de combate ao racismo e reeducação das relações étnico-raciais (Gomes, 2005a).

De acordo com o que compreende Padilha (2001), o **PPP** da escola é compreendido

como um horizonte de possibilidades, que se constrói a partir de um movimento de indagações impulsionadoras da busca por respostas, constituindo direções que surgem do compartilhamento dos interesses da comunidade escolar, sendo, por isso, necessário um processo contínuo de reflexão-ação-reflexão. Para além de o PPP se expressar em um documento sistemático (Coelho; Régis; Silva, 2021), alcança a sua consolidação quando de fato é vivido no cotidiano escolar, mobilizando ações concretas.

Carreira e Souza (2013) apontam para necessidade de que o **PPP** explicita o compromisso com a educação antirracista na escola, que haja o esforço para a construção de um campo interdisciplinar pautado no diálogo e em proposições formativas humanas e educacionais, subsidiando práticas educativas antirracistas, e que estejam expressas as formações continuadas, práticas docentes e discentes no ambiente escolar.

Conforme Negreiros (2017), a **formação de professores(as)** é um dos principais eixos de ações para a educação das relações étnico-raciais, uma vez que é necessária a formação dos docentes tanto para efetivar esta legislação aos chãos escolares, quanto para que haja ações e práticas que mobilizem o combate ao racismo na/por meio da escola, e que repercutam no âmbito da sociedade.

Concebemos a **formação continuada de professores(as) numa perspectiva antirracista** (Damarzo; Santos; Silva, 2018) como movimentos formativos de aprender constantes, que se dá em uma dimensão contínua, sobretudo que tenha por centralidade o docente, e este tenha autoria e participação efetiva em espaços-tempos que se constituam, pela via da problematização, como reflexão e ação, sobre as emergências do cotidiano, desta forma despertando sensibilidades, consciência histórica, social e educativa da história, cultura e valorização do povo negro, em que emergem possibilidades de aperfeiçoar, ressignificar, repensar práticas, posturas e construir estratégias para potencializar o trabalho com as questões que norteiam a perspectiva antirracista às instituições escolares e para além delas.

Gomes (2005a) evidencia que as experiências formativas continuadas necessitam promover mudanças de concepções, posturas, crenças e valores, de modo que mobilizem práticas significativas, para o transpassar das datas comemorativas, realizando o esforço para que se insiram problematizações de diversos temas antirracistas durante todo o processo formativo; além disso, que se pautem os espaços-tempos formativos, em dinamicidade, diálogo, inovações, problematizações de pesquisa e coletividade.

Conforme Cavalleiro (2001, p. 155): “Realizar uma educação anti-racista é transformar o cotidiano escolar, fazendo, impreterivelmente, uma reflexão profunda sobre o que sentimos e como agimos diante da diversidade”, lançando-nos no desafio de construir e recriar práticas

que gerem transformações nos contextos e situações cotidianas.

Compreendemos a **prática docente** a partir da perspectiva antirracista (Prado; Fatima, 2016), como aquela que se envolve diretamente com o trabalho do professor em sala de aula e sua relação com os alunos, e, portanto, faz-se efetiva a partir das ações coletivas que fomentam o processo de formação, enraizadas pelas problematizações, indagações, provocações, dinamicidade, diálogo, que permitam o trato da perspectiva antirracista, de forma a sensibilizar, emancipar, constituir identidades, mobilizar saberes e mudanças de comportamentos e atitudes, frente às situações cotidianas de racismo e preconceito intra e extra cotidiano escolar.

Os direcionamentos que suscitam a prática do(a) professor(a) necessitam se pautar na centralidade do processo formativo, tomando os(as) discentes como primordiais pilas da formação humana, e, para tanto, as suas especificidades e tudo que lhes abarca, considerando a tríade professor-aluno-conhecimento de forma circular, implicando o fortalecimento e desenvolvimento de práticas que promovam transformações e mudanças nas posturas, crenças, valores e preconceitos no âmbito educativo. Essas práticas necessitam ter por centrais pensar, refletir, analisar e problematizar as realidades e acontecimentos que envolvem práticas racistas e não estar alheios a estas, mas atuantes em diálogo e enfrentamento de tais práticas.

Partimos da compreensão de que as dimensões complexas do fenômeno educativo, sejam a partir do PPP, sejam das formações continuadas de professores(as) e suas práticas, necessitam estar alinhadas à perspectiva antirracista, possibilitando as mudanças necessárias e a inclusão para potencializar as práticas e atitudes antirracistas pela via formativa.

Segundo Negreiros (2017), tais mudanças necessitam perpassar os PPPs das escolas, a formação docente, os livros didáticos, e as práticas avaliativas e docentes, entre outros aspectos. Nosso interesse por tais questões se justificam por se tratar de temáticas que, dada a necessidade da articulação e pensamento sobre ambas, encontram-se numa dimensão de invisibilidade em um contexto de tensões epistêmicas, ainda muito ausentes no âmbito escolar: a discussão sobre o PPP vinculado e pensado a partir da formação continuada de professores(as) na vertente de uma perspectiva antirracista.

Cavalleiro (2001) compreende que a consistente formação sobre as relações raciais brasileiras, mobiliza o engajamento dos(as) professores(as) na luta para a reversão da discriminação e das desigualdades em sala de aula e na sociedade.

A produção deste estudo se justifica, durante meu processo formativo, a partir das relevâncias, a princípio de modo pessoal, mais especificamente após estudos sobre o racismo e

a educação para as relações étnico-raciais, na disciplina “Tópicos especiais em educação – Racismo e educação para as relações étnico-raciais”, no período 2017.1, onde evidenciou-se a fundamental importância sobre este tema.

Ainda, o acesso à diversidade de temáticas que tratavam da Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação do Campo, formação inicial e continuada de professores(as), planejamento, fazeres e saberes docentes em momentos formativos, durante a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, e participação no Grupo de Estudo em Educação do Campo – GEECAMPO, o que me oportunizou a apropriação destes conhecimentos essencialmente significativos.

Para além de nossa inserção nestes programas e grupos, participamos do Projeto de Pesquisa, que emergiu da parceria entre Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Centro Acadêmico do Agreste-CAA, tendo o projeto intitulado “Avaliação dos discursos da proposta político-pedagógica e da prática acerca das relações étnico-raciais na interface com a Educação do Campo, em escolas públicas do Agreste de Pernambuco”, sendo composto por dois subprojetos, dos quais nos localizamos no Subprojeto 2, intitulado “PPP das escolas Quilombolas e as questões étnico-raciais: organização e participação da comunidade na construção da identidade”, sob coordenação da Profa. Dra. Maria Joselma do Nascimento Franco - UFPE/CAA, a partir de 2018.

O projeto teve por objetivo analisar os discursos sobre as relações étnico-raciais e sua relação com a Educação do Campo, presentes nas propostas político-pedagógicas e na prática escolar do Agreste de Pernambuco, tendo como fruto o Trabalho de Conclusão de Curso “Educação Quilombola e a (in)visibilidade das marcas étnico-raciais nos planejamentos, dizeres e fazeres docentes”, em que os dados evidenciaram a fragilidade na formação continuada de professores(as) e ausências formativas no âmbito da educação antirracista, suscitando novas inquietações.

Do ponto de vista profissional, compreendemos ser essencial para a formação docente a inserção e materialização das formações continuadas, que possibilitam a atualização e contínuo movimento formativo para os profissionais, com vistas a, não somente formá-los, mas criar possibilidades de aprendizagens significativas, que ampliem e abordem as demandas sociais refletidas no contexto escolar, numa perspectiva intercultural, interconectados no mundo social para além de uma formação educativa, humana, social, política e inclusiva, uma vez que, em muitos contextos, a formação encontra-se ainda em níveis superficiais, de cumprimento a exigências, com espaço-tempos escassos, não-dinâmicos e não-problematizadores.

Na perspectiva acadêmica e social, visa contribuir com o fortalecimento e compartilhamento de caráter formativo para os profissionais da área de educação, em sua formação inicial e continuada; suscitar outras pesquisas e interesse pelo tema aqui tratado, ampliando o olhar especificamente para uma análise do que se tem pensado enquanto instituição acerca dessa temática, ainda tratada de forma invisibilizada nos âmbitos institucionais/escolares e formativos; propiciar reflexões nos contextos e comunidades escolares para um olhar flexível e dinâmico quanto às formações e sua fundamental importância sob o viés social dos alunos, no contexto formativo destes.

Os avanços históricos no âmbito da educação antirracista têm sido resultado de muitas lutas e mobilizações de diferentes sujeitos, mas, ainda assim, há grandes desafios a serem superados. Mais especificamente, no contexto da formação continuada e das práticas docentes, estes diretamente envolvidos com a aplicação da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passam pelo constante desafio e necessidade de mudar suas posturas profissionais. É fundamental questionar os princípios fundadores de suas formações continuadas, o que implica a criação de novas estratégias pedagógicas formativas, o enfrentamento e o estabelecimento de conflitos identitários, políticos e até administrativos, no âmbito escolar, e apropriar-se de um saber de discussões pertinentes, no âmbito da formação.

A luta antirracista faz-se necessária em todos os âmbitos, primordialmente nos contextos educacionais, políticos, culturais e sociais; ao pensarmos a educação como matriz referencial de produção e construção do conhecimento, mediante as suas ressignificações, transformações e emancipação, visualizamos um viés de possibilidades para essa construção e interface do PPP e formação continuada, pois, considerando os avanços históricos no âmbito da educação antirracista, que considera a valorização das memórias, religiões, tradições e costumes, não se pautam numa busca hegemônica, mas heterogênea, de culturas, saberes, histórias, sujeitos subjetivos, plurais e coletivos, sendo inseridas no PPP, expressas, refletidas, problematizadas nas formações continuadas e mobilizadas nas práticas e atuação docentes, no cotidiano escolar.

A partir das compreensões tecidas/problematizadas em torno do objeto de estudo, até o presente momento, compomos a seguinte **questão problema**: Quais elementos indiciários da perspectiva antirracista são balizados pelo PPP, e, a partir deste, quais os princípios que compreendem a formação continuada de professores(as) iniciantes e experientes, que contemplam as práticas docentes?

Partindo da proposição desta pesquisa e com o intuito de responder à questão anteriormente anunciada, temos, como **objetivo geral**, compreender que elementos indiciários da perspectiva antirracista são balizados pelo PPP, e, a partir deste, quais os princípios que

compreendem a formação continuada de professores(as) iniciantes e experientes, que contemplam as práticas docentes.

A partir deste objetivo geral, delimitamos os seguintes **objetivos específicos**: i) Identificar, na sistematização dos documentos oficiais, escolares e pessoais da rede pública municipal e da escola, os princípios da formação continuada dos(as) professores(as), que se aproximam de uma perspectiva antirracista; ii) Analisar os sentidos materializados na dinâmica da formação continuada dos(as) professores(as) que constituam interface à educação antirracista; iii) Levantar as contribuições na perspectiva da construção de proposições formativas pautadas nos princípios antirracistas, possíveis de serem contemplados no PPP da escola e materializados na formação continuada e nas práticas docentes.

Pressupomos que os princípios da formação continuada de professores(as), numa perspectiva antirracista, encontram-se sistematizados no PPP da escola por meio de aproximações a estas perspectivas, ou até mesmo de invisibilizações destes princípios que norteiam a formação antirracista, implicando a criação de novas estratégias formativas, nas quais se insiram, reflitam e problematizem, dentro de espaços-tempos em formação contínua, os princípios do: i) estudo da luta, história e cultura afro-brasileira e sua contribuição na formação da sociedade brasileira; ii) consciência política e histórica da diversidade; iii) fortalecimento de identidades e de direitos; iv) ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, conforme apresentam a DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africanas e a Lei nº 11.645/08.

Para compreendermos o que são indícios, consultamos o Dicionário Houaiss: **indício** significa “1. O que indica, com probabilidade, **a existência de (algo)**; indicação, **signal, traço**. 2. Marca deixada por; vestígio”. (Houaiss, 2009, s/p, grifo nosso)

Os **indícios**, no nosso olhar, pressupõem a presença de determinados elementos que se aproximam e dialogam, de forma direta ou indireta, em nosso caso de forma particular, com o nosso objeto de estudo, o PPP e a formação continuada de professores(as) iniciantes e experientes, articulada à prática, numa perspectiva antirracista, suscitando a presença de traços ou fragmentos que revelam a existência de sistematizações que se articulam à perspectiva antirracista, evidenciadas por meio de registros em que se verificam proximidade ou distanciamento dos princípios tratados em nossas investigações.

Os elementos indiciários podem ser compreendidos como indicativos que podem ser identificados e expressos através dos registros de palavras-chave que se inserem em interface no campo da temática explorada, evidenciando um conjunto de elementos que podem ser expressos em fragmentos, ou ainda na íntegra, em articulação com o objeto investigado.

Compreendemos por princípios aquilo que é tomado por fundamento e/ou base para nortear as ações e processos, que tendem a conduzir o desenvolvimento de planejamentos, práticas, atitudes e valores. Conforme o Dicionário Houaiss, os princípios são entendidos como “[...] 2. **O que serve de base de alguma coisa; causa primeira, raiz, razão**” (Houaiss, 2009, s/p, grifo nosso). Desta forma, os princípios antirracistas são basilares para a promoção de uma educação antirracista, que norteiam e fundamentam as formações continuadas, práticas docentes e discentes, com vistas a combater preconceitos e discriminações quanto à história, à cultura e à formação da população negra.

Para tanto, os princípios que constituímos a esta pesquisa, a partir da análise documental (Lüdke; André, 2013), foram extraídos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004, e Lei nº 11.645/08, as quais apresentam-se, como princípios antirracistas, na Lei 11.645/08: i) estudo da luta, história e cultura afro-brasileira e sua contribuição na formação da sociedade brasileira; e nas DCNs, identificamos: ii) consciência política e histórica da diversidade; iii) fortalecimento de identidades e de direitos; iv) ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

A este tempo, situamos nosso objeto de estudo a partir de uma breve vista, apresentamos a justificativa e relevâncias de nossa pesquisa, objetivos geral e específicos, e pressuposto. A partir de então, para situar e proporcionar o conforto ao leitor, externamos como se encontram estruturados os demais capítulos que tecem este trabalho.

Em continuidade, o segundo capítulo corresponde ao mapeamento das pesquisas correlatas, em que apresentamos um breve panorama da produção do conhecimento, em relação ao PPP e à formação continuada, numa perspectiva antirracista.

O terceiro capítulo atende ao referencial teórico, que, a partir de autores nacionais, discute as seguintes categorias: 1) PPP nas instituições escolares e a perspectiva antirracista: do prescrito ao vivido; 2) Formação Continuada de Professores(as) numa perspectiva antirracista; 3) Práticas docentes refletidas a partir da formação continuada de professores(as) numa perspectiva antirracista; 4) Professores(as) iniciantes e experientes na educação básica: refletindo o delineamento da formação continuada de professores.

No quarto capítulo, apresentamos o percurso metodológico adotado para realização da pesquisa, em que situamos a abordagem, a caracterização do lócus, os critérios para seleção dos participantes, os procedimentos e instrumentos para produção dos dados e análise.

No quinto capítulo, apresentamos nossas categorias de análise, em que analisamos os dados a partir de duas categorias, a saber: a) PPP, formação continuada e a perspectiva

antirracista – princípios que indiciam sentidos expressos no ofício e nos dizeres docentes: diversidade cultural, diferença, respeito, superação de preconceitos e discriminação; e b) PPP e as proposições formativas que se pautem nos princípios antirracistas-necessidades evidenciadas na materialização da formação continuada e das práticas docentes com iniciantes e experientes: ausência formativa antirracista, existência do racismo, necessidades formativas.

Por fim, apresentamos nossas considerações em torno do objeto, refletindo e respondendo às indagações suscitadas na constituição da pesquisa, pautadas no referencial clássico e contemporâneo que dá visibilidade ao processo formativo, assim passando a contribuir na produção do conhecimento, para a construção de formações continuadas e práticas docentes antirracistas consistentes e resistentes ao enfrentamento do racismo.

2 MAPEAMENTO DAS PESQUISAS CORRELATAS: BREVE PANORAMA ACERCA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM RELAÇÃO À PERSPECTIVA ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões do conhecimento. Estudar é uma forma de uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. (...) quem estuda não deve perder nenhuma oportunidade, em suas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa. A de quem pergunta, a de quem indaga, a de quem busca (Freire, 1982, p. 09-12).

Inspiramo-nos em Freire (1982), quando discute sobre o ato de estudar o qual necessariamente faz parte de uma ação que nos impulsiona à busca do conhecimento, que notoriamente é produzido por outro; este movimento se dá a partir das relações que vão sendo estabelecidas, a considerar outras dimensões do conhecimento, sendo valoroso a este momento em que realizamos o estudo sobre produções referidas ao nosso objeto de investigação.

Compreendemos a relevância de realizar o levantamento das produções acerca das temáticas de estudo que apresentam em maior amplitude diversos contextos epistêmicos, reflexões e inferências ao objeto de estudo, sendo necessário para que possamos ter um panorama geral do que tem sido produzido, e, a partir desse levantamento, contribuir na produção do conhecimento científico de forma compromissada.

Avançamos, considerando a questão problema a que nos propomos nesta pesquisa – Quais elementos indiciários da perspectiva antirracista são balizados pelo PPP, e, a partir deste, quais os princípios que compreendem a formação continuada de professores(as) e contemplam as práticas docentes? –, buscamos verificar as produções que se situam em torno dessa questão de pesquisa, a fim de situarmos nosso objeto de estudo no campo das produções acadêmicas, bem como tecer articulações com ele.

Mobilizamo-nos a realizar um mapeamento das pesquisas correlatas, a partir da adoção de critérios claros e coerentes, como apresentado a seguir.

2.1 Apresentação dos critérios

A realização do mapeamento das pesquisas correlatas nos possibilita dialogar com as produções científicas que se relacionam e se aproximam do nosso objeto de investigação, contribuindo para um olhar amplo, no contexto do âmbito local e nacional, e para o

fortalecimento da tecitura de nossas inquietações, estabelecendo movimentos de articulações, aproximações e distanciamentos de nosso objeto, para aprimoramento do pensar e produzir conhecimentos sobre o PPP e a **formação continuada de professores(as)**, numa perspectiva antirracista.

Considerando significativos os contextos epistêmicos e os campos de produções, apresentamos os critérios tecidos para realizarmos este mapeamento.

Iniciamos o movimento de investigação referenciados pelo nosso objeto de estudo acerca das produções científicas pelas escolhas dos contextos epistêmicos, ou seja, os espaços de produção e divulgação de pesquisas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; Reuniões Nacionais do Congresso de Pesquisadores(as) Negros(as) (Copene); e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

Primeiramente, realizamos o levantamento das produções acadêmicas das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Justificamos a escolha deste por se tratar de um contexto epistêmico de dimensão nacional, que tem por finalidade o desenvolvimento da educação enquanto ciência, objetivando fortalecer, promover e consolidar o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, como o estímulo e incentivo à pesquisa, socialização e divulgação, propiciando espaços de debates e aperfeiçoamento de professores(as).

A partir deste contexto epistêmico, acessamos os grupos de trabalhos (GTs), tomando por critério a seleção daqueles que apresentassem interface com nossos descritores: “**Formação continuada na perspectiva antirracista**” e “**Projeto Político-Pedagógico antirracista**”; identificamos inicialmente o GT 08 – “Formação de Professores”, que trata de questões no tocante à formação de professores em sua perspectiva ampla e plural aos contextos educacionais.

Justificamos a escolha deste por compreendermos que se relaciona diretamente com nosso objeto de estudo e com um dos nossos descritores, uma vez que dialoga de forma direta com a formação de professores, abarcando o processo de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento necessário ao exercício da profissão de ensinar, suas nuances, impactos, resultados e desafios que perpassam os contextos formativos de professores, processos iniciais e continuados da formação.

Identificamos ainda o GT 21 – “Educação e Relações Étnico-raciais”, que possui a diretriz de orientação política e teórica de congregar e colocar em circulação a centralidade da questão racial e antirracista nos cenários educacionais. Este dialoga com nosso objeto de estudo e nossos dois descritores, quando tratam da dimensão antirracista a partir da educação

das relações étnico-raciais, inserindo-se nos contextos educacionais. A escolha deste justifica-se no sentido em que nos oportuniza o encontro com produções e sistematizações que apresentam reflexões críticas sobre as problemáticas étnico-raciais e antirracistas da sociedade brasileira, e, além dela, que se apresentam em diferentes cenários educativos, como também se verifica a apresentação de ações propositivas para a construção de sociedades antirracistas, a partir, sobretudo, na dimensão da educação, situando as diversas realidades e setores que compõem as instituições escolares.

Como segundo contexto epistêmico, realizamos o mapeamento das Reuniões Nacionais do Congresso de Pesquisadores(as) Negros(as) (Copene), promovido pela Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN), que tem por finalidade o ensino, pesquisa e extensão acadêmico-científica sobre temas de interesse das populações negras do Brasil; a escolha deste justifica-se por se configurar em um espaço que atua no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, sendo atuante na divulgação acadêmica, articulação social e formação de lideranças.

E por fim, realizamos o mapeamento das teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD; justifica-se por ser um espaço consolidado amplo da produção do conhecimento existente nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, propiciando maior visibilidade à produção científica nacional.

O marco temporal utilizado para levantamento das produções da ANPED compreende as reuniões anuais ocorridas entre os anos de 2003 e 2021; o critério da escolha é a relevância da análise do que se tem produzido em torno do objeto de investigação posterior à Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica; e a Resolução CNE n. 01/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, assim como no contexto da formação continuada e das práticas docentes, diretamente envolvido com a aplicação da Lei nº 9.394/96.

No contexto da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), seguimos o mesmo critério temporal para levantamento das pesquisas. O período de análise vai de 2003 a 2021, sendo realizado o levantamento a partir dos descritores pré-estabelecidos e sendo selecionadas teses e dissertações que se aproximam do nosso objeto de pesquisa, considerando o tempo de existência de acervo de trabalhos desenvolvidos e disponíveis para acesso público.

Quanto às Reuniões Nacionais do Congresso de Pesquisadores(as) Negros(as) (Copene), o marco temporal corresponde ao período de 2014 a 2020, a considerar as

publicações de trabalhos completos disponíveis e acessíveis ao público; compreendemos ser relevante por apresentar produções de arcabouços contemporâneos que se pautam em produções mais recentes, que têm como enfoque a população negra brasileira.

No primeiro momento, ao acessarmos os bancos de dados, constituímos uma análise da organização das plataformas, a localização das produções científicas e dos GTs (Grupos de Trabalhos), realizando o levantamento da totalidade numérica de trabalhos produzidos. Tomamos como critério de seleção dos trabalhos, em ambos os contextos epistêmicos, que apresentassem relação direta ou aproximação com os seguintes descritores: **“Formação continuada na perspectiva antirracista”** e **“Projeto Político-Pedagógico antirracista”**. Inicialmente analisamos o título e, havendo necessidade, o resumo dos trabalhos publicados; quando não suficiente, fizemos a leitura da introdução, para que posteriormente realizássemos a leitura na íntegra.

Evidenciamos que, em alguns trabalhos, não encontramos o termo “perspectiva antirracista” propriamente dito, mas, em proximidade a este, identificamos o termo “étnico-racial”; ambos se inserem no campo educacional, contendo particularidades, porém caminham articulados, sendo a educação para as relações étnico-raciais uma das perspectivas antirracistas que fortalecem este campo educacional de discussões – o termo “antirracista” é relativamente novo nas produções acadêmicas.

Assim, apresentamos o mapeamento a seguir.

2.2 A perspectiva étnico-racial na formação continuada de professores(as) e o Projeto Político-Pedagógico antirracista na ANPED: análise das produções do GT 08 e GT 21

Iniciamos nossas buscas tomando por referência as produções que se aproximam do nosso objeto de estudo – “O Projeto Político-Pedagógico e a formação continuada de professores(as) iniciantes e experientes, articulada à prática, numa perspectiva antirracista” –, no intuito de verificar como vêm sendo abordadas e produzidas as discussões em torno do objeto de estudo aqui tratado.

Na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), verificamos as produções que constituem o GT 08 – Formação de Professores e o GT 21 – Educação e Relações étnico-raciais, que tratam diretamente das temáticas relacionadas ao nosso objeto e, portanto, aos nossos descritores.

No GT 08, da 26^a à 40^a, referentes às produções dos anos de 2003 a 2021, fizemos o levantamento de 361 trabalhos publicados, dentre os quais identificamos apenas 01 que dialoga

com nosso descritor “**Formação continuada de professores(as) numa perspectiva antirracista**” e se aproxima da temática discutida no nosso objeto de estudo; nenhum trabalho dialoga com nosso segundo descritor “**Projeto Político-Pedagógico antirracista**”, o que nos revela tratar-se de uma temática pouco visibilizada e explorada nas produções científicas.

No âmbito do GT 21, localizamos 279 trabalhos publicados, dentre os quais apenas 01 dialoga com nosso descritor “**Formação continuada de professores(as) numa perspectiva antirracista**”, aproximando-se de nosso objeto de estudo; apesar de não apresentar nosso descritor no título, ao realizar a leitura do resumo e do trabalho completo foi identificada a aproximação deste articulada ao descritor.

Referente ao nosso segundo descritor, “**Projeto Político-Pedagógico antirracista**”, não identificamos qualquer trabalho que apresentasse proximidade, revelando-nos a ausência de produções que articulassem estas temáticas, encontrando-se ainda em um patamar pouco explorado.

Convidamos à visualização do quadro (Q1) a seguir, pois a partir dele apresentamos as reuniões e ano em que foram desenvolvidos os trabalhos, títulos, autores e instituição a que são vinculados.

Quadro 1 - Trabalhos por GT e por RA em que ambos atendem aos descritores “Formação continuada de professores na perspectiva antirracista” e “Projeto Político-Pedagógico antirracista”

Reunião/Ano GT	Título	Autoria	Instituição
35ª – 2012 GT 21	Educação para as relações étnico raciais e a formação de professores: as experiências de intervenção no Mato Grosso do Sul	Eugenia Portela de Siqueira Marques	UFGD
		Hildete da Silva Pereira Bolson	SEMED
		Wanilda Coelho Soares de Moraes	UCDB
40ª – 2021 GT 08	A formação docente antirracista e anti-sexista	Keila de Oliveira	UNICENTRO
		Margarida Gandara Rauen	
Total de trabalhos: 02			

Fonte: A autora (2022)

Nota: Quadro construído a partir dos dados contidos no site da ANPED.

O primeiro trabalho identificado encontra-se localizado na 35ª reunião da ANPED,

realizada em Porto de Galinhas, Ipojuca-PE, no ano de 2012. A pesquisa intitulada “Educação para as relações étnico raciais e a formação de professores: as experiências de intervenção no Mato Grosso do Sul”, tendo por autores Eugenia Portela de Siqueira Marques – Universidade Federal da Grande Dourados (UFDG); Hildete da Silva Pereira Bolson – Secretária Municipal de Educação/MS (SEMED); e Wanilda Coelho Soares de Moraes – Universidade Católica Dom Bosco/MS (UCDB), discute a formação continuada de professores como espaço para implementação da Lei nº 10.639/03, em promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Marques, Bolson e Moraes (2012) tiveram como objetivo analisar as experiências de processos de formação de professores, propostos pelos núcleos que se articulam às discussões étnico-raciais, pelas secretarias de educação nos contextos formativos. Para a produção dos dados, se utilizaram da análise documental de PPPs, questionários e fichas de acompanhamento. Tiveram como participantes nove professores.

A pesquisa se sucedeu em dois lócus: inicialmente realizaram uma análise da organização dos núcleos de formação das Secretarias Municipais de Educação de Dourados e Campo Grande, que atuavam na implementação da Lei nº 10.639/03. No município de Dourados, constaram que, apesar de haver a existência do núcleo de “múltiplas diversidades”, não há equipe para atuar na implementação da Lei, o trabalho que realizam é esporádico e priorizam a “Semana da Consciência Negra”. Nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, a formação continuada de professores é realizada pelo Núcleo de Relações etnicorraciais (NUREG) e este se mostra atuante ao promover formações continuadas. Marques, Bolson e Moraes (2012) evidenciam que, anteriormente a essa proposta do núcleo de formação NUREG, o trabalho em torno destas questões era tratado de maneira esporádica. Enquanto resultados, constataram que, mediante as proposições dos núcleos formativos, as escolas inseriram no PPP propostas de atividades recomendadas pela Lei nº 10.639/03, e aproximadamente quarenta por cento das escolas desenvolvem trabalhos que visam atender à proposta trazida pela Lei.

Em contrapartida, em algumas realidades escolares, foram alegadas muitas dificuldades para inserção das discussões em torno da temática étnico-racial, entre as quais apontam o despreparo docente, a falta de material e o tempo insuficiente da carga horária das disciplinas; ainda pautados nos depoimentos dos professores, evidenciam que a inserção do debate sobre as relações étnico-raciais, quando são trabalhadas, ocorrem de forma esporádica ou delegadas apenas a disciplinas específicas, conforme explicita o texto da Lei nº 10.639/03.

Marques, Bolson e Moraes (2012) compreendem que as formações continuadas a partir da perspectiva étnico-racial, com base na Lei nº 10.639/03, são imprescindíveis para que os

professores possam lidar profissionalmente com o trato destas questões de forma contínua, efetivando práticas antirracistas nos contextos educacionais.

Analisando o referido trabalho, atentamos para a existência de núcleos formativos que fomentam as formações continuadas de professores(as) da educação básica e, quando atuantes, promovem a implementação do desenvolvimento de práticas docentes que se referenciam ao trato para com as questões étnico-raciais e que estes necessitam estar inseridos no PPP, em articulação com as proposições formativas antirracistas na educação.

De modo antagônico, visualizamos que, em sua maioria, não são garantidas as condições de fomentação dessas formações continuadas, revelando-se a necessidade do preparo formativo da equipe de formadores, a ausência de acervo de materiais, a propiciação do tempo-espço formativo, a predominância das discussões étnico-raciais em combate ao racismo de forma esporádica, isolada e pontual, desvelando a descontinuidade das ações formativas em torno destas questões, sendo eminentemente invisibilizado nos contextos educacionais o trato para com as questões étnico-raciais, e, portanto, práticas antirracistas, nos cenários escolares que se deem continuamente permanentes.

Sendo assim, este trabalho aproxima-se de nosso objeto de pesquisa, uma vez, que trata da formação continuada de professores a partir da perspectiva das relações étnico-raciais imbricadas e fundamentam a perspectiva antirracista.

O segundo trabalho identificado encontra-se na 40ª reunião da ANPED, realizada de modo virtual, no ano de 2021. A pesquisa intitulada “A formação docente antirracista e anti-sexista”, tendo por autores Keila de Oliveira e Margarida Gandara Rauen, integrantes da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), analisa o que as diretrizes vigentes para cursos de licenciatura estabelecem quanto a preceitos educacionais antirracistas e anti-sexistas.

Oliveira e Rauen (2021) problematizam a temática das relações étnico-raciais e das posturas antirracista e anti-sexista em marcos legais pertinentes à formação docente na Educação Superior. Referenciadas na pesquisa bibliográfica, para produção dos dados fizeram uso da análise documental, embasadas na Teoria Racial Crítica e da interseccionalidade. Como resultados, apontam a minimização dos preceitos de respeito à diversidade cultural no documento do ano de 2019, em relação aos documentos anteriores, evidenciando o enfraquecimento da obrigatoriedade do trato das relações étnico-raciais quanto à sua efetivação nos espaços formativos, ressaltando que os(as) professores(as) promovem valores antirracistas e anti-sexistas, assimilando, defendendo, pesquisando-as e valorizando a sua discussão.

Oliveira e Rauen (2021), ancoradas nos estudos de Valentim (2016), partem da

compreensão de que uma educação antirracista estará distante enquanto os professores não se sentirem aptos para falar sobre educação das relações étnico-raciais; indicam o papel fundamental das universidades para que a transformação social seja possível, tanto no sistema escolar público, quanto no privado.

No referido trabalho, nos chama atenção o olhar para as narrativas prescritas, que vão sendo recriadas ao longo das reescritas dos pareceres, leis e documentos, em torno da discussão antirracista/étnico-racial, referentes à educação, o que nos leva a compreender a necessidade de pensar e analisar as intencionalidades do texto e seus contextos de formulações, que, por sua vez, revelam lacunas quanto a fases de execução e inserção efetivamente concretas e contínuas nos contextos educacionais.

2.3 A perspectiva étnico-racial na formação continuada de professores(as) e o Projeto Político-Pedagógico antirracista nas comunicações orais do Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as) – Copene

Ao darmos prosseguimento às buscas das produções, acessamos pesquisas referentes às comunicações orais do Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as) – Copene, no intuito de verificar o que os(as) pesquisadores(as) relacionados(as) à Associação Brasileira Nacional de Pesquisadores(as) Negros(as) vêm abordando em torno do objeto de estudo, pautando-nos no marco temporal, com recorte de 2014 a 2020.

Referenciando-nos aos descritores “Formação continuada de professores na perspectiva antirracista” e “Projeto Político-Pedagógico antirracista”, consultamos os títulos e resumos para identificação da relação direta ou indicativos de proximidade ao nosso objeto de estudo, e localizamos um total de 183 trabalhos.

Ao realizarmos a busca pelo descritor “Formação continuada de professores na perspectiva antirracista”, tivemos o total de 04 trabalhos, que, a priori, em seus títulos traziam presentes esta temática, portanto evidenciam efetiva aproximação com nosso objeto de estudo.

Quanto ao segundo descritor, “Projeto Político-Pedagógico antirracista”, não obtivemos qualquer trabalho que apresentasse no título, resumo e corpus das produções discussões em torno deste descritor, não havendo aproximações, o que nos revela a ausência de produções que centralizem a atenção neste objeto, evidenciando a relevância do nosso objeto de estudo, que pensa o PPP a partir da perspectiva antirracista, uma vez que concebemos que necessidade de estar articulado às proposições formativas e vieses antirracistas nos âmbitos escolares.

Convidamos à visualização do quadro (Q2) a seguir; apresentamos o ano em que ocorreram as comunicações orais, títulos, autores e total de trabalhos vinculados aos descritores.

Quadro 2 – Levantamento das produções às comunicações orais do Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as) – Copene

Ano	Total de trabalhos	Título	Autor(a)	Artigos selecionados	Instituição
2018	74	Formação continuada de professores para a diversidade étnico-racial: uma experiência da Rede Municipal de Ensino de Contagem	Jackson Almeida Leal	02	Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG)
		Notas Reflexivas sobre Formações Continuidas em Educação das Relações Étnico-Raciais/VG	Rosana Fátima de Arruda Carmen Lúcia Giuntini		Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SMECEL/VG-MT)
2019	27	A educação para as relações étnico-raciais: uma discussão necessária na formação continuada de professores e professoras de História dos anos finais	Marlen Cristina Mendes Leandro Maria de Fátima Oliveira Batista	01	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
2020	82	Educação para as relações étnico-raciais: a autoformação como estratégia de formação do professor e da professora na perspectiva de uma educação antirracista	Jussara Santana de Araujo Iris Verena Oliveira	01	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Total	183			04	

Fonte: A autora (2021)

O primeiro trabalho verificado encontra-se localizado no X COPENE, realizado em

Uberlândia-MG, no ano de 2018. Trata-se da pesquisa intitulada “Formação continuada de professores para a diversidade étnico-racial: uma experiência da Rede Municipal de Ensino de Contagem – MG”, tendo por autor Jackson Almeida Leal, integrante do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG).

Leal (2018) analisou as repercussões nas práticas pedagógicas dos professores da Rede Municipal de Educação de Contagem, do curso de formação continuada, para a diversidade étnico-racial (“Grupos de Trabalho - Educação para as Relações Étnico- Raciais” / GTERER), realizado entre 2012 e 2016. Referenciada na abordagem qualitativa e estudo de caso, como procedimentos para produção dos dados utilizou-se da análise documental, questionário, entrevistas semiestruturadas e a observação não participante.

Como resultados, sinaliza a relevância do curso GTERER para os professores participantes, na medida em que viabilizou a interação, a troca de informações e conhecimentos, oportunizando a ressignificação de saberes, que resultaram em práticas pedagógicas antirracistas.

Ao analisarmos o trabalho, identificamos a relevante contribuição do fomento de cursos formativos, quando há, ofertados pelas secretarias de educação às escolas públicas, que têm como centrais as discussões em torno da temática antirracista, tratando das especificidades e problematizações necessárias para a ressignificação destes saberes, que conduzem as práticas docentes/pedagógicas/educativas na perspectiva antirracista. Como a pesquisa pauta-se em um estudo de caso, observamos que são ainda minoritárias as formações continuadas que tenham amplitude nas redes de secretarias municipais de educação que enfatizam e fortalecem estas discussões de forma não-pontual e esporádica, referenciadas apenas a datas comemorativas.

O segundo trabalho analisado encontra-se também no X COPENE e se intitula “Notas Reflexivas sobre Formações Continuadas em Educação das Relações Étnico-Raciais/VG”, tendo por autoras Rosana Fátima de Arruda e Carmen Lúcia Giuntini, integrantes da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SMECEL).

Arruda e Giuntini (2018) buscaram analisar o trabalho desenvolvido em formação continuada, com o tema “Oficinas de Bonecas/dança/trança”, promovido pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Várzea Grande. Referenciadas na abordagem qualitativa, como produção dos dados se utilizaram da observação e registros de avaliação. Por participantes tiveram professores da Rede de Ensino público.

Como resultados, evidenciaram que as formações continuadas buscaram contribuir para a qualificação dos profissionais da educação, no sentido de apurarem o olhar para o reconhecimento e valorização das contribuições da população negra na formação e história do

Brasil.

A partir dos resultados apresentados, compreendemos que as formações continuadas que se pautam na perspectiva antirracista/étnico-racial contribuem, do ponto de vista teórico e prático, uma vez que possibilita a constituição de concepções que visam a respeito, valorização, pertencimento, identidade, história e cultura, sendo refletidas e contempladas as práticas dos(as) professores(as) que formam, a partir da vinculação formativa, cultural, histórica, social e étnica dos(as) sujeitos(as), e isso nos revela o quão pertinentes são as proposições de formações continuadas, que tenham por núcleo o trato destas questões.

O terceiro trabalho analisado encontra-se na II COPENE Nordeste, realizada em João Pessoa-PB, no ano de 2019. A pesquisa intitulada “A educação para as relações étnico-raciais: uma discussão necessária na formação continuada de professores e professoras de História dos anos finais”, tendo por autoras Marlen Cristina Mendes Leandro e Maria de Fátima Oliveira Batista, integrantes da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), reflete acerca do processo de formação continuada das(os) professoras(es) de História da Rede Pública de Ensino do Recife.

Leandro e Batista (2019) buscaram promover com o corpo docente uma análise crítica e reflexiva acerca da contribuição dos movimentos sociais negro e indígena na perspectiva de uma contraposição acerca da concepção de uma história única por meio da formação continuada. Tiveram a participação de 35 professores(as) dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Leandro e Batista (2019) compreendem que a formação continuada de professores(as) é um compromisso político, diretamente vinculado à qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, estabelecida, enquanto ação dialógica, e materializada em encontros sistemáticos entre professores(as), coordenadores(as) e equipes técnicas. Como resultados, apontam que contemplar a imersão dos(as) professores(as) no histórico de luta dos povos indígenas e afro-brasileiros, para que estes refletissem sobre a não existência de uma história única, foi um dos desafios lançados, e conseguiram obter resultados positivos a partir do momento que os(as) professores(as) que vivenciaram as formações passaram a socializar experiências realizadas em sala de aula, com o objetivo de proporcionar às(aos) estudantes situações de ensino em que a cultura e a história afro-brasileira e indígena fossem trabalhadas desconstruindo preconceitos e estereótipos.

As autoras apontam que pensar em uma educação antirracista consiste em uma reflexão sobre as histórias que ainda são contadas e vivenciadas dentro do ambiente escolar. Pouco ainda é discutido e colocado em prática para combater o racismo dentro do ambiente escolar, ainda

perpetuamos práticas e conteúdo que não favorecem a perspectiva de uma educação plural e antirracista; os espaços das formações continuadas devem contribuir para a desconstrução de uma educação que, durante muito tempo, esteve – e ainda está – presente no interior das escolas.

A partir dos resultados, evidenciamos os espaços das formações continuadas que dialogam com as temáticas antirracistas como potenciadores de experiências que constroem e visibilizam a defesa de formação específica para o trato das questões étnico-raciais.

O quarto e último trabalho analisado está localizado no XI COPENE, realizado de modo remoto, no ano de 2020. A pesquisa intitulada “Educação para as relações étnico-raciais: a autoformação como estratégia de formação do professor e da professora na perspectiva de uma educação antirracista”, tendo por autoras Jussara Santana de Araújo e Iris Verena Oliveira, integrantes da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), trata das narrativas de professoras e professores como possibilidade de formação, pois compreendem que essas trajetórias podem contribuir para uma educação na perspectiva antirracista.

Araújo e Oliveira (2020) propõem a autoformação como formação em exercício para uma educação antirracista, através da autobiografia, entrelaçando os fios narrativos para tecer uma trama do processo formativo dos(as) professores(as), e referenciadas em uma abordagem pela narrativa autobiográfica como dispositivo metodológico, no percurso da escrita de si.

Como resultados, compreendem que o diálogo com as narrativas tem amplas possibilidades, no campo da formação docente, para a compreensão acerca da urgência de uma educação antirracista. Entendem que o estudo com narrativas autobiográficas tem o potencial de transformar, e de modo expressivo, a maneira como percebem a formação em exercício; o relato autobiográfico proporciona encontros que conduzem a ativar as reflexões do que fizemos e do que pensamos, e o que podemos ou não fazer a partir deles, para a construção de um olhar diferenciado às relações étnico-raciais na escola.

Araújo e Oliveira (2020) compreendem a autoformação como apropriação do aspecto formativo que confere ao professor e à professora autonomia da formação continuada, em que o docente tem o lugar central no seu processo formativo.

A partir dos resultados, concebemos o movimento da autobiografia e autoformação enquanto metodologias e estratégias relevantes aos processos de formação continuada de professores(as), o que nos leva a refletir: quais as metodologias, recursos, métodos e dinâmicas organizativas e didáticas são utilizadas nas formações continuadas? Quais lugares ocupam estes(as) professores(as) nas proposições formativas? Há participação efetiva e envolvimento em todo o processo? Estes refletem sobre si, para refletir o outro? Consideramos estas questões pertinentes, e ficamos a pensar se/como tais autobiografias refletiram nos contextos das práticas

docentes dessas professoras participantes da pesquisa, o que não foi evidenciado pelas autoras.

2.4 A perspectiva étnico-racial na formação continuada de professores(as) e o Projeto Político-Pedagógico antirracista na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações)

Em continuidade ao levantamento das produções, acessamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando um número consideravelmente elevado de trabalhos, já que na plataforma digital há pouco mais de 713.500 trabalhos, entre teses e dissertações; iniciamos a busca pautando-nos no marco temporal, com recorte de 2003 a 2021.

Referenciando-nos aos descritores “Formação continuada de professores na perspectiva antirracista” e “Projeto Político-Pedagógico antirracista”, consultamos os títulos e resumos para identificação da relação direta ou indicativos de proximidade ao nosso objeto de estudo.

Ao realizarmos a busca pelo descritor “Formação continuada de professores na perspectiva antirracista”, tivemos o total de 09 trabalhos, que, a priori, em seus títulos traziam presentes esta temática; após as leituras superficiais realizadas, através do resumo e texto na íntegra, identificamos 03 dissertações que evidenciam aproximação com nosso objeto de estudo.

Quanto ao descritor “Projeto Político-Pedagógico antirracista”, tivemos a princípio o total de 11 produções, entre teses e dissertações; após a realização da leitura e análise do texto na íntegra, encontramos apenas 01 trabalho/dissertação em cujo título trazia esse descritor, apresentando prenúncios de aproximação com o nosso objeto de estudo.

Convidamos à visualização do quadro (Q3) a seguir; a partir dele apresentamos as produções dissertativas encontradas, evidenciando o ano, os títulos e os seus autores.

Quadro 3 - Levantamento das dissertações e teses da BDTD.

Ano	Título	Autor	Tipo	Instituição/Programa
“Formação Continuada de professores(as) na perspectiva antirracista”				
2011	Formação continuada para diversidade étnico-racial: desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na rede municipal de ensino de Florianópolis	Karina de Araújo Dias	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis (UFSC) Programa de Pós-Graduação em Educação

2012	O papel da formação continuada de professores(as) para a educação das relações raciais	Paula Janaína da Silva	Dissertação	Universidade de Brasília Faculdade de Educação – (FE) Programa de Pós-Graduação em Educação
2014	Formação de professores e relações étnico-raciais	Ana Cláudia de Amorim Maciel	Dissertação	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência
“Projeto Político-Pedagógico antirracista”				
2020	O corpo negro e educação: discutindo questões étnico-raciais em um Projeto Político-Pedagógico-participativo	Angela Maris Murillo Araújo	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação

Fonte: A autora (2022).

O primeiro trabalho analisado trata-se de uma Dissertação de Mestrado, tendo a pesquisa “Formação continuada para diversidade étnico-racial: desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na rede municipal de ensino de Florianópolis” por autoria de Karina de Araújo Dias, integrante da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), desenvolvido em 2011, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Vânia Beatriz Monteiro da Silva.

Dias (2011) buscou compreender a formação continuada com inserção da temática étnico-racial e a apreensão dos docentes sobre essa política de ação afirmativa, as finalidades e os elementos teórico-metodológicos que a constituem pela Secretaria Municipal de Ensino do município de Florianópolis na perspectiva da ERER.

Como procedimento de produção dos dados, referenciada na abordagem qualitativa, utilizou-se da análise documental, observação participante, entrevistas e análise de conteúdo. Como resultados, salientou-se que as formações não conseguiram atingir um número considerável de profissionais, que existem descontinuidades quanto à oferta de formação com fluxos formativos irregularmente distribuídos, que a formação dos docentes não contempla o debate racial e que existe um discurso pedagógico que referenda o mito da democracia racial, construindo-se o principal entrave à efetivação de políticas de formação na perspectiva da ERER. Desse modo, reafirma-se a importância e a ampliação sistemática da oferta da formação

continuada presencial com esse recorte.

Ao analisarmos o trabalho, a partir dos resultados apresentados, atentamos para os desafios que surgem frente às discontinuidades das ações formativas, o curto período das formações por vezes, esporádicas e pontuais, evidenciando os achados que se encontram em consonância com as demais pesquisas que apontam o trato das questões antirracistas/étnico-raciais inseridas nas pautas formativas continuadas de forma a inviabilizar o movimento contínuo formativo de professores(as).

O segundo trabalho analisado trata-se de uma Dissertação de Mestrado intitulada: “O papel da formação continuada de professores(as) para a educação das relações raciais”, por autoria de Paula Janaína da Silva, desenvolvida em 2012, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Denise Maria Botelho, pela Universidade de Brasília - Faculdade de Educação (UnB/FE).

A pesquisa de Silva (2012) teve por objetivo compreender o papel da formação continuada de professores(as) para a educação das relações raciais. Como procedimento para produção dos dados, utilizou-se do levantamento bibliográfico e entrevistas, e teve como participantes três docentes.

Enquanto resultados, evidenciou **a importância** das políticas públicas com o recorte racial e o **papel da formação continuada na construção de uma educação antirracista**, principalmente no que tange à implementação do Art. 26 A, da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, nº 9.394/96, **educar para as relações raciais passa por uma formação continuada que contribua para uma mudança na prática docente**, a fim de obter a melhoria do ensino a partir da humanização, do afeto, do encontro com o outro.

Silva (2012) compreende que **a formação continuada de professores para a educação das relações raciais atende aos princípios que norteiam uma educação antirracista, de reconhecimento e valorização da população negra**, reconhece que a **formação continuada de professores para a educação das relações raciais humaniza a prática pedagógica** por meio do desenvolvimento profissional.

A partir dos resultados apresentados, torna-se evidente a indispensável contribuição da formação continuada de professores(as), norteada pelos princípios da educação antirracista, em que se toma por referência para este desenvolvimento a educação para as relações étnico-raciais que propiciam e impulsionam mudanças significativas nos contextos das práticas docentes e discentes.

A educação antirracista problematiza, transforma, valoriza e fortalece identidades, trajetórias dos diferentes povos, desmistifica a história do negro,

descaracteriza o mito da democracia racial, ressignifica a relação entre pessoas e grupos, possibilitando transformações que se pautam na vivência e trajetórias educacionais e sociais, em que se ampliam e repercutem práticas e discursos que reverterem e combatem situações de preconceito e racismo, em respeito, conhecimento e valorização do outro.

O terceiro trabalho analisado trata-se de uma Dissertação de Mestrado intitulada “Formação de professores e relações étnico-raciais”, por Ana Cláudia de Amorim Maciel, desenvolvida em 2014, sob orientação do Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto, pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Em sua pesquisa, Maciel (2014) investiga a contribuição das formações continuadas ofertadas a professores da rede municipal de Guarulhos, em relação às práticas antirracistas no ambiente escolar. Relaciona as iniciativas deste campo com o trato das relações étnico-raciais no interior das escolas e analisa a influência que estas formações têm na geração de práticas pedagógicas em sala de aula.

Em seus achados, apresenta que o crescente número de formações continuadas sobre o tema das relações étnico-raciais na rede não tem alcançado todos os professores. **Quando processos formativos são realizados no ambiente escolar, este alcance representa**, não somente uma porcentagem maior, mas **mudanças significativas nas práticas pedagógicas dos docentes** participantes.

Maciel (2014) evidencia que **os cursos, palestras e formações oferecidos aos professores, sobre as relações étnico-raciais, podem contribuir e influenciar de forma positiva as práticas docentes, propiciando um processo de conscientização e responsabilização em relação ao tema.**

A partir dos achados apresentados, aponta a relevância da dinamicidade presente nos contextos das formações continuadas, cursos e palestras; acrescentamos ainda roda de diálogo, oficinas, eventos que podem e necessitam estar presentes na constituição das formações, se fazendo em espaços acolhedores, reflexivos e participativos, para que de fato haja transformações por meio das práticas docentes.

Chama-nos a atenção a contribuição das formações continuadas realizadas dentro dos ambientes escolares; compreendemos que cada escola possui sua organização e, portanto, essa proposição formativa concebe aos professores(as) repensar e refletir tais questões a partir das temáticas antirracistas, com base em sua realidade escolar, entre seus pares, centrando as problemáticas surgidas de forma mais incisiva nas comunidades escolares. É também estratégia de fortalecimento, filtrando as necessidades e criando possibilidades para o enfrentamento delas no ambiente escolar.

O quarto e último trabalho é a Dissertação de Mestrado “O corpo negro e educação: discutindo questões étnico-raciais em um Projeto Político-Pedagógico-participativo”, por Angela Maris Murillo Araújo, desenvolvido em 2020, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Luciana Szymanski, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Araújo (2020) questiona como se dá a inserção de questões étnico-raciais, no âmbito das instituições de educação formal e não-formal, em um PPP participativo. Neste trabalho, o objetivo foi contribuir e fortalecer para a inserção da questão étnico-racial no Projeto Político-Pedagógico-participativo através da parceria entre universidade e comunidade. Referencia-se na pesquisa qualitativa do tipo participativa, interventiva e dialógica, tendo por participantes docentes e gestores de dois Centros de Educação Infantil (CEI) e de um Centro para Crianças e Adolescentes (CCA).

Como resultados, aponta as seguintes constatações: a ausência da temática do corpo negro nas discussões para o PPP estava relacionada ao não entendimento de quem, de fato, pode ser considerado negra ou negro no Brasil; há uma compreensão equivocada de que uma das causas do racismo no Brasil está relacionada ao fato de supostamente os próprios negros não se aceitarem como tal; a formação docente inicial e permanente sobre o tema é insuficiente. Evidenciou-se que o diálogo, segundo o que orienta a teoria freireana, é um necessário instrumento, tanto para valorizar os saberes das educadoras construídos na experiência, como para a incorporação de novos saberes.

Conforme Araújo (2020) **uma forma de efetivar essa educação é por meio do Projeto Político-Pedagógico-participativo**, uma vez que esse **documento é a ponte entre o que é prescrito e o planejamento das ações educativas**, ou seja, é onde “o dizer e o fazer” se relacionam como projeto.

Ao analisarmos o trabalho, a partir dos resultados apresentados, observamos que são ausentes o conhecimento em torno das questões étnico-raciais nos contextos pesquisados, evidenciando que, no PPP, não há menção de discussões quanto à temática étnico-racial, revelando a ausência do trato dessa questão, além da existência de concepções equivocadas quanto as causas do racismo, o que nos revela a discrepância em relação ao que a Lei 10.639/03 constitui, enquanto obrigatoriedade nos âmbitos escolares, estando distante a realidade formativa dos professores(as) e discentes.

Consideramos que as publicações que constam no mapeamento realizado aproximam-se de nosso objeto de pesquisa, uma vez que tratam da formação continuada de professores(as) a partir da perspectiva das relações étnico-raciais, sendo recorrentes as produções que enfatizam a relevância das formações continuadas que tomam como centro o fomento às discussões das

temáticas antirracistas como fortalecedoras e propiciadoras de práticas docentes e pedagógicas que corroboram para mudanças a combater toda forma de racismo e transformar os contextos de vivências a partir de uma educação que se pautem no respeito, valorização, na construção da identidade, na perspectiva antirracista.

Apesar de as produções se aproximarem de nosso objeto de estudo, fazem referência aos descritores de forma isolada, enquanto nesta pesquisa nos propomos a compreender quais os elementos indiciários da perspectiva antirracista são balizados pelo PPP, e, a partir deste, quais os princípios que compreendem a formação continuada de professores(as), numa perspectiva antirracista.

Pensamos a articulação e inter-relação entre o PPP e a formação continuada de professores na perspectiva antirracista, enquanto movimentos que necessitam estar articulados, evidenciando a particularidade de nosso objeto de estudo, que avança a contribuir para um novo olhar sobre estas discussões.

Por fim, ressaltamos que, dentre as quatro pesquisas analisadas apresentadas neste mapeamento, empreendemos três produções que se destacam em relação direta com o nosso objeto de pesquisa, percorrendo sobre os elementos relevantes que as atravessam.

A primeira pesquisa, produzida por Silva (2012), ao tratar do papel da formação continuada de professores(as) para a educação das relações raciais, evidencia a proposição formativa como fomentadora para uma mudança humanizadora das práticas docentes, o que dialoga de forma direta com nosso objeto, uma vez que compreende a formação continuada de professores, numa perspectiva antirracista, em que tomem por centralidade problematizadora, investigativa, dialógica, as práticas docentes, e que estas promovam mudanças significativas aos sujeitos educativos e sociais.

A segunda pesquisa, realizada por Maciel (2014), corrobora com a perspectiva da contribuição das formações continuadas, na dimensão da educação das relações étnico-raciais, com atenuante de fazer a relevância destas formações se darem no próprio ambiente escolar, a influenciar de forma positiva as práticas docentes.

As pesquisas supracitadas tomam por núcleo as contribuições advindas das formações continuadas nas dimensões da educação para as relações étnico-raciais que fortaleçam, criem e recriem práticas docentes que transformem as relações estabelecidas no cotidiano escolar e no espaço social, sendo esta uma das interfaces que buscamos identificar através de nossa investigação – se há presença de princípios antirracistas na formação continuada de professores(as) que fortaleçam e criem práticas docentes antirracistas.

A terceira e última, produzida por Araújo (2020), ao tratar em sua pesquisa da inserção

da questão étnico-racial no Projeto Político-Pedagógico-participativo, dialoga diretamente com nosso objeto de estudo, quando tratamos do PPP e a perspectiva antirracista, concebendo que estes devem estar intimamente relacionados, e necessitam ser refletidos nas formações docentes continuadas, nas práticas docentes e nos planejamentos, que se constitui a partir da coletividade, inserindo, respeitando e valorizando as diferenças, identidades plurais.

Este panorama nos faz refletir, a partir dos contextos emergentes, sobre as pesquisas desenvolvidas, as multifaces das articulações possíveis da formação continuada que constituam parcerias entre universidades, Secretarias de Educação e a própria instituição escolar, que dão mobilidade à propiciação de diferentes espaços formativos que incentivem a pesquisa, a inovação, a construção do conhecimento visando contribuir e fortalecer o enfrentamento das questões racistas, intensificando e fortalecendo as práticas antirracistas.

Registramos relevantes contribuições e avanços nas pesquisas, no âmbito da formação continuada, na perspectiva antirracista, que partem da premissa da contribuição e fortalecimentos das práticas docentes. Prosseguimos, a tecer as nossas considerações diante do panorama geral do mapeamento das pesquisas correlatas.

2.5 Considerações em torno dos “achados” das pesquisas correlatas

Conforme o mapeamento realizado, inferimos que o panorama ora apresentado revela que as produções que tomam por objeto as discussões em torno da formação continuada de professores, na perspectiva antirracista, em interface ao PPP, encontram-se ainda retraídas, considerando que, dentre os marcos temporais estabelecidos (2003 a 2021) nos âmbitos dos contextos epistêmicos apresentados, encontramos apenas dez trabalhos, ainda sim tratando de forma isolada os nossos descritores.

Para melhor compreensão, observemos a tabela a seguir, em que apresentamos dados gerais dos trabalhos identificados.

Tabela 1 – Síntese do levantamento das pesquisas correlatas

Dados referentes às pesquisas correlatas			
Contextos epistêmicos	Total de trabalhos	Continha relação com o descritor: “Formação continuada na perspectiva antirracista”	Continha relação com o descritor: “Projeto político-pedagógico antirracista”

ANPED GT08 e GT21	640	01	01
BDTD	20	03	01
COPENE – ABPN	183	04	00
Total de trabalhos	843	08	02

Fonte: A autora (2022)

Nota: Construída a partir do mapeamento das pesquisas correlatas.

Conforme exposto, evidenciamos que nenhum trabalho revelou simultaneamente o trato em articulação aos dois descritores – “Formação continuada de professores na perspectiva antirracista” e “Projeto Político-Pedagógico antirracista” –, tratados no nosso objeto, enunciando o quão necessárias são as ampliações a partir das produções científicas que insiram e tomem por centrais estas discussões. Pensar e problematizar a formação continuada e o PPP a partir da perspectiva antirracista não podem ser pensados de forma dissociada, mas a estabelecer pontes de relações aos elementos que os fazem estar imbricados, elementos estes que se encontram expressos nas vivências, objetivos, práticas, formações que refletem o cotidiano escolar.

Durante o processo de levantamento e sistematização do mapeamento, observamos a menção recorrente no referencial teórico das produções ora identificadas, para tratar da formação continuada de professores na perspectiva antirracista e étnico-racial: Almeida (2018); Brasil (2003); Candau (1996, 1997, 2000, 2008); Cavalleiro (2000); Gatti (2008); Gomes (2003a, 2003b, 2005a, 2005b); Imbernón (2010); Munanga (2012, 2015, 2019a, 2019b); Libâneo (2004); e sobre PPP: Coelho (2009, 2012, 2013, 2015); Saul (2013); e Veiga (1998).

A consonância recorrente com a utilização dos estudos destes(as) autores(as), revela a contribuição expressiva que decorre destas referências, de textos clássicos a contemporâneos, que se encontram também abraçados por nosso objeto de pesquisa, sendo parte integrante de nossos referenciais teóricos, uma vez que os(as) autores(as) referidos(as), em sua maioria, são intelectuais brasileiros(as) negros(as).

Seguimos no esforço de valorizar predominantemente e fortalecer as discussões a partir destes que pensam e constituem o conhecimento a partir da sua constituição pessoal, histórica, social, cultural, política e educacional, dando-lhes o lugar de fala que lhes é de direito, optando pelo arcabouço teórico que se faz a partir de autores(as) que se identificam como negros e negras (afrodescendentes), pautando o fortalecimento desta luta e visibilizando seus discursos resistentes no âmbito da educação, haja vista que pouco têm sido vistos neste campo.

A maioria das produções científicas foram produzidas por mulheres, e

preponderantemente negras, na condição de pesquisadoras, por vezes também professoras, o que muito nos alegra, pois ter este campo se consolidando com a perspectiva feminina representa visibilidade nos contextos epistêmicos da produção do conhecimento.

Dada a relevância das produções verificadas, as tomamos como referências para avançarmos, tendo-as como base para nossas análises e reflexões, passando estas a serem parte interveniente no corpus teórico desta pesquisa. Assim, prosseguiremos a discorrer sobre estes referenciais a seguir.

3 ATRAVESSANDO PELAS CATEGORIAS TEÓRICAS

Pautando-nos ao nosso objeto de estudo “o Projeto Político-Pedagógico e a formação continuada de professores(as) iniciantes e experientes, articulada à prática, numa perspectiva antirracista”, lançamo-nos a compreender quais os elementos indiciários da perspectiva antirracista são balizados pelo PPP, e, a partir deste, quais os princípios que compreendem a formação continuada de professores(as) e contemplam as práticas docentes.

Consideramos pertinente atravessar as compreensões epistemológicas que a este se inserem as discussões em torno do nosso objeto; portanto, passaremos a tecer os conceitos, reflexões e problematizações, iniciando pelo trato às discussões do PPP nas instituições escolares, a partir de uma perspectiva antirracista.

No PPP perpassam os vieses e princípios da formação continuada de professores(as), sendo este o prescrito e vivido nascedouro da identidade do projeto educativo das instituições e dos âmbitos escolares que se estendem a outros elementos, como as formações continuadas, as práticas pedagógicas, docentes, a formação humana e educativa entre outras.

Assim, minarão e jorrarão outras discussões, que se desdobrarão, a partir deste, em categorias que se pautarão em continuidade a esta. Prossigamos, então, na apresentação da nossa primeira categoria.

3.1 Projeto político-pedagógico nas instituições escolares e a perspectiva antirracista: do prescrito ao vivido

O que mata um jardim não é o abandono. O que mata um jardim é esse olhar vazio.
De quem por ele passa indiferente.

Mário Quintana

Iniciamos fazendo menção ao poema “Jardim interior”, de Mário Quintana, por considerarmos também o PPP constituído por um jardim, de que nascem as sementes de árvores frutíferas que dão vida à organização e identidade escolar, que não se pautam apenas no prescrito, mas sobretudo no vivido, neste projeto amplo de formação humana e educativa.

Para tanto, é necessário, em consonância com a alusão ao poema citado, que se passe por ele de forma sensível, a contemplar as nuances da diferença e identidade da comunidade escolar, para que não se torne um vazio, sem direcionamentos e intencionalidades, mas que, de forma viva e vibrante, se potencialize a emancipação da formação humana em sua integridade.

Compreendendo as dimensões amplas dos múltiplos elementos que constituem o PPP, nele se inserem e com ele se articulam, estabeleceremos o enfoque das discussões que decorrem das interfaces entre o PPP e a formação continuada dos professores, na perspectiva antirracista, centrando nossos esforços no atendimento ao nosso objeto e no rigor do tecimento deste. No entanto, em hipótese alguma desconsideramos os demais elementos que compõem o todo do PPP, sendo eles pertinentes às discussões que lhe são inerentes.

Concebemos o PPP, enquanto ação intencional, política, construção democrática, coletiva, sistematizada e vivida continuamente, norteado por princípios e elementos que estruturam e organizam o trabalho pedagógico. Nesse sentido, Veiga (1998, p. 1, grifo nosso) **define** que “**O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente**”, este constitui-se para além das questões burocráticas, exprime sua intencionalidade pedagógica, cultural, profissional, social e democrática.

O PPP é entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola, e necessita ser atualizado anualmente; “como processo, o planejamento não corre em um momento do ano, mas a cada dia. A realidade educacional é dinâmica” (Padilha, 2001, p. 30), portanto necessita ser consultado reflexivamente de forma constante, a fim de nortear e registrar as mudanças e ponderações necessárias ao movimento dinâmico e flexível em que este se constitui.

A dimensão deste se dá no âmbito político e pedagógico. Veiga (1998, p. 1-2) afirma que “todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária”; assim se constitui em duas dimensões: pedagógica, enquanto organização do trabalho pedagógico, e política, por estar articulado ao compromisso sociopolítico com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Freire (2000, p. 21) diz que “A leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade”; assim, o fazer político-pedagógico é essencial na construção democrática de intervenção e formação humana dos grupos que compõem a sociedade.

Desse modo, na construção do PPP se faz necessário considerar os princípios em que se fundamentam, norteando-se pelos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. Constitui-se ainda de sete elementos básicos: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de

decisão, as relações de trabalho, a avaliação (Veiga, 1998).

Pautamos as nossas discussões, tomando por base os contextos sócio-históricos e epistemológicos a partir da promulgação da Lei nº 10.639/03, acentuando a relevância das lutas dos movimentos sociais e populacionais no âmbito social e educativo anterior a esta Lei, que foi o resultado de muitas lutas que se deram em contextos de disputas e conflitos. A partir desta, consideramos a Lei nº. 11.645/08, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena”.

Ancoramo-nos nos estudos de Coelho, Regis e Silva (2021, p. 3, grifo nosso), que apontam, alinhados à Lei nº. 11.645/08, que “as escolas, por intermédio das redes de ensino, **deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos os conteúdos propostos pela Lei nº 11.645/08**, com base nas regulamentações dos conselhos estaduais em todos os níveis e modalidades de ensino”; a partir da referida Lei torna-se um direito constituído a inserção das temáticas antirracistas, portanto étnico-raciais, nos PPPs das instituições escolares.

Para compreendermos os sentidos do Projeto Político-Pedagógico, Coelho, Regis e Silva (2021, p. 11) apontam que este

[...] “deve traduzir a visão, a missão, os princípios norteadores, os valores, os objetivos, as metas e as ações que orientam o caminho do sucesso e da autonomia a ser trilhado pela instituição escolar” (BRASIL, 2014, p. 7). Segundo o documento (BRASIL, 2014, p. 12), “Objetiva-se neste PPP que a escola conceba o processo educativo numa perspectiva dialética, democrática, de respeito às individualidades e diversidades [...]”.

Conforme expressam os autores, necessitam estar expressos e circunscritos ao PPP os princípios que o norteiam e orientam ao sucesso e autonomia da instituição escolar. Veiga (2006, p. 279) afirma que “é preciso construir um Projeto Político-Pedagógico comprometido com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população”; além disso, devem ser consideradas as perspectivas dialética, democrática, o subjetivo e o diverso.

Padilha (2001, p. 44), revela que:

É preciso entender o projeto político-pedagógico da escola como um situar-se num horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações tais como: que educação se quer e que tipo de cidadão se deseja, para que projeto de sociedade? A direção se fará ao se entender e propor uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores, dos alunos e demais interessados em educação (grifo nosso).

Entende-se, pois, o PPP como instrumento de possibilidades, que se pauta a partir das nuances que emergem do cotidiano, do movimento que se configura no exercício constante de constituir indagações e caminhar em busca de respostas, e, nesse sentido, o PPP não pode ser equivocadamente entendido como elemento regulador ou meramente normativo.

Posteriormente ao conhecimento das definições e elementos estruturantes, ainda em articulação a estes, é necessário compreender o processo contínuo da elaboração do PPP.

No tocante ao processo de elaboração, para além da participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar, é preciso que se constitua um processo contínuo de ação-reflexão-ação, é fundamental que essa construção coletiva propicie reflexões e expressem significados e sentidos para todos os envolvidos. Veiga (2006, p. 8) afirma que o processo de elaboração

[...] exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos no processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação.

É relevante tomar por base a dimensão da reflexão e investigação, enquanto necessária para a mobilização da construção do PPP, que se pauta a partir da participação coletiva, consolidando o compromisso político e pedagógico de cada instituição.

De modo mais específico, em se tratando da dimensão da produção do PPP, referenciado a partir da perspectiva antirracista, Gomes (2005b) destaca dois passos relevantes, que coadunam a perspectiva da reflexão e investigação mencionadas anteriormente; o primeiro passo refere-se ao mapeamento de entidades políticas e culturais que trabalham com a questão racial:

Um primeiro passo para um trabalho envolvendo o Movimento Negro poderia ser **um mapeamento das entidades políticas e culturais que trabalham com a questão racial. Onde se localizam? O que elas fazem? Quem delas participa? Existe alguma organização desse tipo próximo da escola onde atuou? Há quanto tempo ela existe? Os pais e alunos da comunidade participam de alguma entidade política e cultural que luta contra o racismo e preserva a cultura afro-brasileira?** (GOMES, 2005, p. 153, grifo nosso).

Através da realização deste levantamento, que parte de indagações relevantemente necessárias, essas ações auxiliam e propiciam descobertas de entidades políticas negras e/ou grupos culturais negros, situados aos contextos locais e circunvizinhos, possibilitando um

trabalho integrado entre a escola e a comunidade, sendo esta uma iniciativa, conforme expresso pela autora, que efetiva um dos objetivos do PPP da escola.

O segundo passo e/ou iniciativa apontado(a) por Gomes (2005b) para se inserir no PPP e contextos escolares o trabalho com a diversidade étnico-racial, na perspectiva antirracista, é trazida a partir da perspectiva do trabalho conjunto.

Refere-se a um mapeamento de escolas que estejam realizando trabalhos interessantes com a questão étnico-racial, tendo como lócus para este levantamento a universidade (um projeto de extensão), os centros de formação de professores e equipes técnicas da secretaria de educação: “Após esse mapeamento, pode-se promover encontros e trocas de experiências entre os docentes. Para tal, é preciso flexibilizar os tempos escolares (...) e pensar em momentos de participação da comunidade junto com os professores e alunos” (Gomes, 2005b, p. 153).

Em consonância com este movimento flexível e dinâmico de participação e/na produção do PPP, pensando a inserção política e pedagógica da perspectiva antirracista, numa dimensão conjunta, Gomes (2005) atenta para a mobilização a alteração dos valores, o pensar, refletir e sobretudo problematizar, a dinâmica, a lógica, o tempo, o espaço, o ritmo e a estrutura das escolas, trazendo, pela via da dimensão formativa, os subsídios aos(as) professores(as), de modo que estabeleçam relações com as discussões mais recentes pertinentes à dimensão antirracista.

Segundo Gadotti (2000, p. 3), “o projeto da escola depende sobretudo da ousadia dos seus agentes, da ousadia de cada escola em assumir-se como tal, partindo da cara que tem, com o seu cotidiano e o seu tempo-espaço”, pois são protagonistas na construção dessa formação e transformação, permeadas de ressignificações e emancipação humana de forma ampla.

É imprescindível compreender que cada escola necessita expressar em seus PPPs sua própria identidade, tendo como referência a pluralidade e especificidades daqueles que dela fazem parte, considerando aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, humanos e formativos de todos os membros.

O PPP se constitui em instrumento de luta, pois “é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central” (Veiga, 1998, p. 6), rompendo com as estruturas hierárquicas e unilaterais.

É pertinente pensar a concepção de escola tendo por base a compreensão de que esta é um espaço político, de luta, de identidade e de resistência, que se constitui a partir de sujeitos de fala, de voz, de cultura, de singularidades e interculturalidades, sendo este espaço referencial propiciador da produção do conhecimento.

A escola não é a única que obtém total amplitude de responsabilidade por fomentar a completude de toda a discussão, divulgação, propagação, construção e problematização em torno destas questões, contudo, conforme reiteram Coelho, Regis e Silva (2021, p. 19), “deve garantir que a discussão sobre a diversidade que a conforma seja debatida de forma circunstanciada, com vistas a uma educação antirracista e efetivamente democrática”. Nesse sentido, coadunam com Gomes (2005b), ao ressaltar que as escolas não apenas insiram em suas propostas a presença e o trato destas questões de forma esporádica e pontual, mas que as problematizem constantemente, refletindo sobre o que emerge dos contextos escolares.

Moreira e Candau (2003) alertam sobre a necessidade de superar a tradição monocultural que tem sido instituída nas escolas, mantendo-se preparado para lidar com a pluralidade de culturas, de forma a sensibilizar-se para o reconhecimento dos diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto e abrir espaços para a manifestação, divulgação, propiciação e valorização das diferenças. “A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença” (Moreira e Candau, 2003, p. 161), sendo este um grande desafio, quando, na maioria das realidades escolares quanto a essa perspectiva, tende-se asilenciá-las e neutralizá-las, por via da homogeneização e a padronização nos espaços e concepções escolares; é preciso criar possibilidades de enfrentamento a estes desafios, pautando-se na perspectiva da diferença.

Gomes (2005) afirma que necessitamos resgatar o significado e o sentido do termo “diferença” quando se almeja tratar da multiplicidade de identidades culturais que transitam no cotidiano da escola, uma vez, que os ambientes escolares, em sua maioria, possuem, “alunos oriundos das classes populares, consideradas marginais e subalternizadas pela cultura dominante de origem europeia e norte-americana” (Gomes, 2005b, p. 56).

É necessário considerar as diferenças culturais que marcam, do mesmo modo, os contextos escolares, sendo fundamentais políticas de inclusão e problematização, com as devidas teorizações e práticas que permitam, mais do que a simples compreensão da situação, o enfrentamento desta.

Consideramos insuficiente ter presentes nos PPPs os termos “diversidade” e “multiculturalidade”, quando estes, conforme Gomes (2005b), expressam restritamente sentidos de tolerância, de compreensão e acolhimento; necessários são a problematização, o combate e resistências às práticas racistas, e, nesse sentido, conferimos que muito mais que “tolerar” é preciso fomentar estratégias significativas para o “enfrentamento” das atitudes preconceituosas com vistas à erradicação dessas práticas nos âmbitos escolares.

Moreira e Candau (2003, p. 164) acentuam que “Preconceitos e diferentes formas de

discriminação estão presentes no cotidiano escolar e precisam ser problematizados, desvelados, desnaturalizados”, para que, desse modo, não ocorra, a reprodução de discriminações e preconceitos.

Retomando os termos da dimensão do prescrito e vivido ao PPP, compreendemos que o fato de estar sistematizado no corpus documental deste, os indícios da perspectiva da formação continuada antirracista, esta ação só alcança a sua consolidação quando de fato é vivida:

Constatamos que há a menção em diferentes ocasiões dos temas da diversidade, diferença, educação inclusiva. Entretanto, tais referências não são sistematizadas por meio da indicação de ações concretas que possam subsidiar ações educativas que insiram estruturalmente a diversidade, **não suscitam a problematização das desigualdades étnico-raciais existentes, bem como não subsidiam práticas educativas antirracistas.** (Coelho, Regis e Silva, 2021, p. 15, grifos nossos)

O que se encontra circunscrito no PPP das instituições necessita ser estendido e visibilizado às práticas pedagógicas, práticas docentes, práticas gestoras e ao todo do âmbito do viés formativo das comunidades escolares.

Referenciando-se na importância da inserção da educação antirracista no prescrito e vivido do PPP da instituição educacional, Carreira e Souza (2013, p. 52-53) fazem indagações, com as quais comungamos e as quais consideramos necessárias para que ocorram de fato mudanças significativas, nesse sentido:

O projeto político-pedagógico explicita, por escrito, o compromisso com a educação antirracista na escola? [...] No regimento interno da escola, há regras negociadas de postura e comportamentos diante de situações de racismo (sutis e explícitas) como forma de educação para a igualdade racial? [...] Na escola, articulado ao projeto político-pedagógico, há um esforço para a construção de um campo interdisciplinar que possa colocar em diálogo diversas áreas do conhecimento com foco na reeducação das Relações Étnico-raciais? (grifo nosso).

Tais questionamentos são fundamentais, em todas as fases que antecedem, implementam e avaliam os PPPs, sendo este um movimento essencial para o constante aprimoramento e alcance do estabelecimento da inserção e vivência destas temáticas ao PPP, ao mesmo tempo em que avança no sentido de superar os desafios cotidianos.

Optamos por permear literaturas que se pautam pela concepção de um PPP pela via de indagação, questionamentos, problematização e investigação, por compreendermos que o PPP se constitui de movimentos de reflexões críticas, que no dia a dia o moldam e delineiam as constantes mudanças e reparações necessárias, não sendo este objeto engessado e monocultural, mas que se mobiliza o tempo todo, em torno do fenômeno educativo.

Fazendo referência às relações que se estabelecem entre o PPP e a formação continuada,

apresentamos denúncias que evidenciam a importância entre a articulação destes caminhos em conjunto, a refletir as problematizações e possibilidades internas e exteriores aos contextos escolares dos quais se inserem imbricados.

A partir do processo de análise e compreensão dos conceitos, princípios norteadores e elaboração do PPP e sua relevância, dada a sua composição pela coletividade e construção conjunta, consideramos ser este não apenas um documento, mas elemento vivo e de autonomia, que expressa a identidade escolar e intencionalidades, e, não obstante, a formação continuada necessita ser inserida nestes princípios e pensada numa perspectiva antirracista, priorizando a competência para a autonomia, responsabilidade coletiva, aprendizados, sendo assim fundamental que esteja expressa e alinhada ao perfil de seus sujeitos/educandos e cultura escolar.

Veiga (1998, p. 5) explicita que

A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos.

Nessa perspectiva, é fundamental pensar a formação continuada comprometida com a construção do PPP, contemplando e considerando as discussões da escola e suas relações com a sociedade, incluindo a discussão de temas como cidadania, gestão democrática, avaliação, metodologia de pesquisa e ensino, novas tecnologias de ensino, entre outras.

Partindo dessa dimensão, na escola a formação continuada é parte do PPP (Veiga, 1998), e nesse viés compete à escola: a) proceder ao levantamento de necessidades de formação continuada de seus profissionais; b) elaborar programa de formação, contando com a participação e o apoio dos órgãos centrais, no sentido de fortalecer seu papel na concepção, na execução e na avaliação do referido programa.

Este tem sido um grande desafio frente às ausências das necessidades básicas que se evidenciam, enquanto ausência de políticas públicas e formação docente/formação continuada, além dos demais elementos estruturais físicos, materiais e pedagógicos, dentre outros, que têm distanciado a premissa de uma educação de qualidade socialmente referenciada para a formação destas futuras gerações, uma vez que “a educação com qualidade socialmente referenciada é uma das condições para a emancipação do ser humano. Neste sentido, mostra-se humanizadora quando sugere a possibilidade da participação, enquanto direito de cidadania” (Nez, 2018, p. 258), que se baseia na formação humana que contempla a constituição de identidades a partir

do marcador da diferença e perspectivas antirracistas, por via da educação, para as relações étnico-raciais.

Prosseguimos a nossa categoria seguinte, dando continuidade e adensamento a esta discussão.

3.2 Formação continuada de professores(as) numa perspectiva antirracista

A formação continuada para a educação das relações étnico-raciais é uma realidade imprescindível, que não pode deixar de se fazer constante, não pode se deixar estagnar pelo tempo, não pode deixar de ser um problema social, pois **pode fazer a diferença na prática docente (Damarzo; Santos; Silva, 2018, p. 21, grifo nosso).**

Iniciamos com este pensamento pois consideramos imprescindível no contexto das formações continuadas a inserção do trato para com as perspectivas antirracistas, compreendendo, portanto, que a formação continuada se dá em um movimento contínuo, em especificidade, ao contexto da formação de/para professores(as) – este movimento formativo se constrói durante toda a sua trajetória.

Há de se pensar na importância da continuidade do trato para com as questões antirracistas presentes e permanentes nas formações continuadas de professores(as), sem trazer o esgotamento ou descontinuidade a estas discussões, de forma a tratá-las de forma pontual ou esporádica, mas sim propiciar a fomentação de espaços amplos de diálogos e reflexões, que proporcionem mudanças epistemológicas e práticas.

O processo formativo em que se insere o professor estará presente em toda sua vida profissional, é permanentemente essencial no desenvolvimento da sua profissão, pois propicia mudanças, enriquece para o desenvolvimento de um sujeito mais crítico, criativo, reflexivo, autônomo e cria inúmeras possibilidades de crescimento profissional.

Assim, consideramos ser essencial fomentar as discussões que se apresentam em torno da **relevância da formação continuada na perspectiva antirracista, pensar os espaços-tempos de formação continuada, a posição que ocupa o(a) professor(a) nos espaços formativos, bem como os desafios que se apresentam na implantação e continuidade da formação continuada de professores(as).**

Damarzo, Santos e Silva (2018, p. 30, grifo nosso) compreendem que “Ao longo de sua carreira, após sua formação primeira que lhe possibilita se tornar um(a) profissional em educação, **o(a) professor(a) tem a possibilidade de aperfeiçoar, de ressignificar, de repensar sua prática educativa por meio da formação continuada**”, revelando assim o papel

fundamental da formação continuada, enquanto espaço de grande relevância para projeção de possibilidades formativas que se constituam em transformações refletidas às práticas, como parte fundamental do processo contínuo de aprendizagem.

Os autores supracitados evidenciam que **a formação continuada de professores é precípua para um processo de tomada de consciência e crítica** “sobre as desigualdades oriundas pelas distinções socialmente construídas em relação à raça, que não deixam de existir em toda e qualquer experiência da vida” (Damarzo; Santos; Silva, 2018, p. 18). Inferimos, portanto, que a formação continuada de professores(as) se torna central para a promoção de práticas antirracistas nos contextos escolares e sociais, propiciam mudanças quanto às concepções, posturas, valores, formulando estratégias para enfrentamento do racismo de forma consciente e crítica, problematizando as diversas facetas do racismo e preconceitos nos ambientes escolares, a fim de assolar a recorrência de tais práticas no âmbito da escola.

A potencializar e asseverar a inserção da perspectiva antirracista no contexto das formações continuadas, o parecer CNE/CP 003/2004, que regulamenta a Lei nº 10.639/03 e implementa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, segundo Damarzo, Santos e Silva (2018), apontam que este arcabouço legal e normativo, tem evidenciado a importância da formação de professores para a educação das relações étnico-raciais.

Mediante os avanços das lutas dos movimentos negros, são inseridas algumas propostas por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, tomando por base os seguintes princípios: “Socialização e visibilidade da cultura negro-africana. **Formação de professores com vistas à sensibilização e à construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate às discriminações racial e de gênero e à homofobia**” (MEC/SECAD, 2006, p. 24, grifo nosso). Conforme explicitado, são estas propostas e princípios essenciais pertinentes nos contextos escolares que agregam e envolvem a aprendizagem de forma a valorizar identidades e histórias socioculturais.

A partir destes, têm sido criado espaços para sua visibilização aos espaços formativos, sendo necessários, para além da iniciativa escolar, a inserção do trato dessas temáticas às formações continuadas, também para implementação nos sistemas de ensino, assim como evidenciado anteriormente por Gomes (2005b), que sejam mapeados, identificados e alcançados apoio por parte dos poderes públicos, de políticas públicas que ofereçam cursos e programas específicos na área da educação das relações étnico-raciais. É imprescindível a qualificação dos profissionais da educação para lidar com as tensas relações produzidas pelo

racismo e a discriminação no ambiente escolar, pois, “[...] **Lança-se assim, a possibilidade de termos professores sensíveis e capazes de conduzir as relações entre diferentes grupos étnico-raciais, essenciais para o processo de transformação da educação brasileira**” (Santos, 2010, p. 190, grifo nosso) desenvolvendo-se a sensibilização para ações de respeito, problematizações e diálogo.

Partindo da perspectiva que abarca a condução da formação de professores(as) a partir do estabelecimento de relações entre diferentes grupos étnico-raciais, **refletimos sobre as nuances que permeiam os espaços-tempos de formação, como estes são pensados e suas proposições formativas.**

Para além dos processos que se inserem na via da teoria e práticas, consideramos que os espaços formativos necessitam ser criados e mobilizados por interações e inovações, pois a formação continuada não se dá em um processo de acúmulo de conhecimentos, mas parte da perspectiva de ressignificação e processo de reflexão-ação sobre si e sobre a sua prática, de forma a transformar e impactar significativamente os contextos profissional e escolar.

Damarzo, Santos e Silva (2018, p. 31) apresentam que os professores(as) necessitam ter contato com “situações que provoquem reflexão e os(as) preparem para perceber e superar dificuldades do cotidiano”; a reflexão é um movimento essencial diante das variadas situações que decorrem dos cotidianos escolares que possibilitem o enfrentamento destas.

Intencionamos que os espaços-tempos das formações continuadas sejam permeados de ações e práticas formativas pautadas nas reflexões em torno do ponto de vista histórico, sociocultural, étnico e plural. Conforme Gomes (2005b), podem realizar as discussões em torno de temas como: a influência da mídia, a religião, a cultura, a estética, a corporeidade, a música, a arte, os movimentos culturais, na perspectiva afro-brasileira; acrescentamos que, para além disso, pode se utilizar de diversos recursos e materiais pedagógicos, até mesmo oficinas de produção, além de proposição de rodas de diálogos, fóruns, grupos focais, seminários, entre outros. Os espaços de formações continuadas, conforme Damarzo, Santos e Silva (2018) apontam que, apesar de um mesmo papel formativo, possuem uma perspectiva diferente a partir de quem fala, pensa e infere no processo formativo.

Gomes (2005) diz que essas temáticas necessitam estar presentes nos contextos das instituições escolares ao longo do processo escolar e não somente nas datas comemorativas, na Semana do Folclore ou durante a Semana da Cultura. O processo formativo necessita ser constante, em todos os âmbitos, e redundantemente potencializadores. Nessa dimensão, Imbernón (2010, p. 11), indaga:

Atualizar ou criar espaços de formação? A tradição de preparação dos formadores ou dos planos de formação consiste em atualizar e culturalizar os professores em conhecimentos de qualquer denominação ou tipologia. **A formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender** (grifo nosso).

A formação continuada se dá numa dimensão ampla, na qual estão presentes a capacidade de criar espaços de interação onde fomentem a pesquisa, inovação, imaginação, entre outros aspectos essenciais a uma formação que problematiza e suscita novos conhecimentos, que alimentam e fortalecem a formação docente, portanto faz parte de um processo permanente.

Considerando ser esta formação que se dá a partir de uma dimensão coletiva de interação, é necessário o rompimento de uma concepção individualista, a educação não pode ser vista de uma maneira linear, nas formas de se organizar, ensinar e aprender, é preciso aprender a partir de outras identidades e manifestações culturais, num processo de escuta de si mesmo e do outro, partilhamento e diálogo. Imbernón (2010, p. 12) evidencia:

A cultura profissional dos professores, caracterizada pelo distanciamento, pela frieza e pelo ocultamento das emoções e da naturalidade do ser humano, se refletiu no trabalho conjunto dos mesmos com os alunos. A formação deve ser mais dinâmica no seu processo e na sua metodologia, permitindo mostrar as diferentes emoções, para que os docentes possam melhorar a comunicação, conviver nas instituições educacionais e transmitir essa educação aos alunos.

A formação precisa ser dinâmica, comunicativa e até mesmo colaborativa. É necessário que os saberes sejam partilhados, vivenciados e experienciados entre os pares. De acordo com Marcelo (1999, p. 11), “a formação é o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho”, a formação é potencializadora dos conhecimentos que permitem a reflexão, construção e desconstrução de conceitos e pré-conceitos.

Evidenciadas as reflexões em torno dos espaços-tempos formativos como lócus de formação que relevantemente constituem-se em espaços de produção de conhecimento, de resignificação, desconstrução, elaboração, reflexão e crítica, de forma dialética, pressupõe-se acerca do desenvolvimento profissional dos professores pensar em políticas públicas que contemplem a amplitude do sentido da formação continuada, priorizando a criação de espaços formativos em que haja diálogo, troca de experiências e produção de conhecimentos.

Necessitamos, a partir destas reflexões, inteirar a relevância de **pensarmos a posição que ocupam os(as) professores(as) nos espaços da formação continuada.**

Gomes (2005, p. 149) julga que “seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal”. Compreendemos que o(a) professor(a) necessita ocupar o lugar central nos processos formativos, em que seja possível a este vivenciar, analisar, propor e intervir entre estes espaços de formação, bem como nos espaços em que se consolidam suas práticas docentes.

Sobre a possibilidade de formação para professores(as) Damarzo, Santos e Silva (2018, p. 29) evidenciam:

Tem-se que encarar os profissionais da educação como seres sociais, em que se valem de dimensões sociais e intersubjetivas para construir suas identidades pessoais e profissionais, as quais se edificam na imersão da vida social, em que partilham cultura, produzem conhecimentos, recriam valores e atitudes, sendo essas suas referências (grifo nosso).

Os(as) professores(as) necessitam ser vistos como seres sociais, e, portanto, não precisam se dissociarem de suas dimensões subjetivas, pois lhes é conferida a possibilidade de construir suas identidades pessoais e profissionais, produzindo-as, recriando-as a partir da produção de conhecimentos e partilhamentos.

Damarzo, Santos e Silva (2018) destacam que, na dimensão do aprender na e para as relações étnico-raciais, **as experiências dos(as) professores(as) mostram-se de uma forma diferenciada**, pois se constituem em espaços que tomam por centralidade o aprendizado do docente.

Diante das supracitadas dimensões reflexivas nos contextos das formações continuadas de professores(as), **lançamo-nos a refletir sobre os desafios que emergem das diversas realidades, no que se refere à inserção das temáticas antirracistas nas formações docentes** que se pautem nas mudanças e transformações, por meio de práticas que configurem o enfrentamento das diversas situações de preconceito.

Para situarmos os esforços em torno da superação destes desafios, evidenciamos que os avanços históricos em torno da temática e luta antirracista se dão a partir da atuação resistente do Movimento Negro, que se tornou historicamente relevante, pois exerceu um papel fundamental de fortalecimento, de luta e reivindicação no contexto social, histórico, econômico e educacional, resistindo aos discursos impostos pela sociedade que dissemina e internaliza uma concepção estrutural e racista.

Apesar dos avanços, a discussão destas temáticas encontra-se permeada por desafios a serem transpostos no âmbito escolar, entre eles, a formação de professores numa perspectiva antirracista.

Em comum acordo com Coelho e Coelho (2012, p. 8) que os desafios iniciais “decorrem, em larga medida, do fato de que tais conteúdos estiveram ausentes de sua formação”; estes conteúdos referidos às perspectivas antirracistas a partir da educação das relações étnico-raciais, ausentes desde a formação inicial, também se estendem às fragilidades das formações continuadas que ocorrem por vezes, em ritmos de descontinuidade, tornam-se desafios reais, que constroem lacunas e dificuldades para promoção da formação de professores(as). A ausência do trato destas temáticas e discussões nos processos formativos iniciais e continuados tem mobilizado em sua maioria a propagação de iniciativas pessoais dos professores, que buscam por conta própria apropriar-se de temáticas atuais, inserir-se em espaços formativos que deem conta das suas necessidades profissionais surgidas ao longo do desenvolvimento da sua profissão.

Gomes e Silva (2002) nos levam à reflexão de que, apesar de alguns avanços na formação de professores(as) neste campo, ainda restringem-se ao interesse específico de alguns profissionais, que, devido a sua história de vida, escolha pessoal, “desejo e experiências cotidianas que aguçam a sua sensibilidade diante da diferença, trazendo-lhes de forma contundente a importância da inserção dessa discussão na prática escolar” (Gomes e Silva, 2002, p. 25), e portanto, partindo do próprio interesse para investirem em sua formação.

Conforme Damarzo, Santos e Silva (2018, p. 30),

Nem sempre a formação continuada desempenha a contento o papel que a ela vem sendo destinado, isto porque com alguma frequência aqueles que planejam e implementam seus cursos, por mais que visem constituir um programa com objetivos de “mudanças de cognição e práticas”, **a concepção de formação que têm baseia-se na crença de que a introdução de um programa conteudista e informativo é suficiente para que os/as professores/as tenham a capacidade de produzir novas posturas e formas de agir** (grifo nosso).

As concepções em torno das formações continuadas necessitam transgredir a perspectiva conteudista como parâmetro suficiente para a proposição de novas posturas, uma vez que, conforme vimos anteriormente, os movimentos formativos necessitam ser dinâmicos e propiciar a dimensão reflexiva a partir de contextos e situações diversas.

Diante desse cenário desafiador, Gomes (2008, p. 105) parte do princípio de que somos desafiados a produzir uma mudança epistemológica no campo da formação de professores(as), com vistas a superar as velhas dicotomias entre “o escolar e o não-escolar, o político e o cultural,

o instituído e o instituinte, ainda presentes em vários currículos e práticas de formação de professores”, há de se superar a premissa dos esforços empreendidos sob a imposição de determinadas formas culturais, que fomentam a tentativa de subalternizar as demais culturas, por vezes tratadas como atrasadas, inferiores ou simplesmente exóticas.

Nesse sentido, Monteiro, Cupolillo e Cupolillo (2009, p. 52) supõem que esta imposição perpassa desde a formação continuada de professores(as) “até os conteúdos didáticos, passando pela disseminação de comportamentos linguísticos, morais, éticos, estéticos e religiosos, o que se observa é o empreendimento de esforços no sentido de se impor uma determinada forma”. No entanto, a visualização de contradições latentes e aparentes que despontam das relações polifônicas e multifacetadas, entre professores, alunos, funcionários e comunidade, desvelam as brechas de um discurso hegemônico, e apontam os embates “que dizem respeito à multiplicidade de inter-relações culturais, possibilitando inúmeros encontros e desencontros” (p. 52) o que contribui para as diversas formas de hibridizações, que desnaturalizam, complexificam e enriquecem esse cotidiano.

Cavalleiro (*apud* Negreiros, 2017, p. XI), evidencia que, diante dos desafios postos à formação continuada de professores,

Uma das indagações a ser feita seria: como alcançar e formar professores quando esses estão convictos de que: a) não são racistas, b) não existe racismo na sociedade e menos ainda nas escolas, e c) de que o conhecimento ofertado não é apenas irrelevante, mas também responsável por conturbar o fazer profissional de professores e ainda “carregar” o currículo escolar? Talvez as respostas a essas perguntas possam romper com a negação do racismo.

Conforme a autora, o movimento de questionar os contextos em que se inserem as formações continuadas de professores mobilizam a encontrar as respostas, de forma a transformar e ressignificar os espaços e objetivos formativos, buscando vias de superação das concepções estereotipadas, levando-os a reflexões e problematizações.

Ainda nessa perspectiva, Munanga (2005) revela que a ausência da formação com base na História da África, a cultura do negro no Brasil e a própria História do negro em geral constitui-se num problema crucial para as novas leis que implementam as disciplinas nas escolas, “porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores” (Munanga, 2005, p. 63); dessa forma, fazem-se necessários os esforços para que sejam superadas tais concepções ultrapassadas não condizentes com a realidade.

É necessário pensar formações que visem a um posicionamento antirracista, reflexivo e combatente a toda opressão e silenciamento, além de estigmas e pré-conceitos estabelecidos

socialmente.

Para além de estar inserida na formação continuada, esta é uma discussão pertinente aos contextos escolares, planos de ensino, e como propostas circunscritas no PPP das escolas como competência formativa. Segundo Gomes e Silva (2002, p. 29-30),

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

É necessário avançar na perspectiva formativa consciente que permita o enfrentamento e discussões acerca desta temática, muito cara para um povo que tem construído e travado lutas por reivindicação de seus direitos, que se movimenta em direção da construção de uma identidade que supere os estigmas impostos pela sociedade, dando visibilidade a estas temáticas antirracistas nos espaços de compartilhamento escolares.

De acordo com Gomes (2008, p. 97), “Como o campo educacional é dinâmico e tenso, nessas mesmas instituições, núcleos e/ou grupos de pesquisa e coletivos de intelectuais seguem lutando por uma outra perspectiva de educação – que tenha como norte a construção de um projeto educativo emancipatório”; concordamos com a autora, a partir da formação continuada de professores(as) se podem recriar concepções e práticas diferenciadas que seguem a enfrentar e superar os desafios pertinentes à educação antirracista nos âmbitos escolares.

Compreendendo que as formações continuadas de professores(as) e suas práticas docentes necessitam romper com as bases fundamentadoras que enaltecem o eurocentrismo e hegemonia, considerando a necessidade de recriar espaços formativos e práticas docentes que se pautam na formação humana, política, social e cultural, que fortaleçam a identidade, combata o racismo e as discriminações, apresentamos a seguir, os princípios da educação antirracista que norteiam e fundamentam as ações formativas para a educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares.

3.2.1 Princípios da educação antirracista que norteiam ações formativas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Concebemos as discussões em torno dos princípios da educação antirracista, nos referenciando a partir da Lei nº 10.639/03, que estabelece o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos sistemas de ensino, promulgada em 9 de janeiro de 2003, tendo

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva como relatora, além de Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez, e assinada pelo presidente, à época, Luiz Inácio Lula da Silva, evidenciando a importância do combate ao racismo e à discriminação na agenda brasileira de redução das desigualdades. Posterior a esta, a Lei nº 11.645/08, que reitera o mesmo sentido de orientação, acrescentando a temática indígena.

Estas Leis reluzem o reconhecimento do ambiente escolar como lugar central de formação cidadã, afirmando a relevante necessidade da promoção de ações formativas, práticas pedagógicas, docentes e discentes, de valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que é. Para além destes, constituem instrumentos legais o Parecer do CNE 03/2004 e a resolução 01/2004, que orientam as instituições educacionais quanto a suas atribuições.

Estas, são fomentadoras das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, onde evidenciam-se os princípios norteadores para uma educação antirracista, tornando-se referência para a condução das ações por meio das bases filosóficas e pedagógicas nas instituições escolares, bem como seus projetos educativos.

Os princípios têm por finalidade propor mudanças de mentalidades, no que se refere às maneiras de pensar e agir dos membros escolares, de modo individual e coletivo, por meio de problematizações e reflexões em torno das temáticas, conduzindo direcionamentos para o desenvolvimento de práticas que desenvolvam a perspectiva crítica e reflexiva em torno das discussões e situações cotidianas que abarcam este tema.

Aos estabelecimentos de ensino, no que se refere ao contexto das formações continuadas de professores, como proposto pelas DCNs, é indicada a instalação de grupos de trabalhos para coordenar, discutir, planejar e executar a formação de professores que atendam ao que fora determinado pela Lei nº 9.394/1996. Assim, conforme as diretrizes se faz necessário:

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (DCNERER, 2004, p. 23, grifo nosso).

Pauta-se, para além disso, a discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular dos processos de formação continuada de professores da educação básica e superior;

a discussão das relações étnico-raciais no âmbito escolar necessita estar articulada com / inserida em todas as faces internas e externas dos contextos escolares, em um movimento de esforço permanente de formação, que promova mudanças significativas nos contextos educacionais e sociais.

A perspectiva antirracista que se pauta pela via da educação para as relações étnico-raciais são compostas por **três princípios** centrais, que se desdobram em ações direcionadas ao trabalho voltado ao antirracismo.

O primeiro, refere-se à **consciência política e histórica da diversidade**. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNERER, 2004), este princípio pauta-se na condução à igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos; à compreensão do pertencimento a grupos étnico-raciais; ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; à superação da indiferença, injustiça e desqualificação dos povos negros, indígenas e classes populares; à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial; à busca, da parte das pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais; ao diálogo.

É necessário o esforço a mobilizar-se em torno das compreensões que se tem referente às temáticas antirracistas e raciais, é fundamental o conhecimento em torno destas discussões e propiciar estas reflexões possibilita mudanças conceituais e de posturas frente às situações cotidianas e vivências, de forma a combater as discriminações e preconceitos existentes no convívio escolar e para além dele.

Como segundo princípio, apresenta-se o **fortalecimento de identidades e de direitos**, pauta-se na orientação, conforme revelam as diretrizes:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; - o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; - o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal; - o combate à privação e violação de direitos; - a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais; - as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais (DCNERER, 2004, p. 19).

Conforme exposto, são direcionadas ações que visam ao posicionamento crítico, reflexivo e analítico que rompam com ideias, comportamentos, ações e atitudes expressas por meio de narrativas, de materiais, de concepções quanto aos espaços e sentidos formativos que

se apresentam e emergem nos cotidianos escolares, fortalecendo e construindo identidades, o reconhecimento e a valorização destas.

Por fim, o terceiro princípio toma por base as **ações educativas de combate ao racismo e a discriminações**, pauta-se no encaminhamento para:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos, no conjunto da sociedade; - a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las; - condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças; - valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; - educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo; - o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais; - participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial. (DCNERER, 2004, p. 19-20).

As ações educativas de combate ao racismo e a discriminações necessitam constituir-se em objetivos claros, alinhados em todo o pensar da comunidade escolar, desde a construção dos PPPs à prática docente, sendo este um compromisso necessário a todos os participantes do processo formativo, e é essencial ter um olhar atento, dinâmico e acolhedor, como também intervir pelo viés formativo em todas as ocasiões e situações em que emergem comportamentos, ações e atitudes discriminatórias, assim como é preciso valorizar as ações que se voltam a esta perspectiva, partilhando experiências exitosas de vivências grupais de enfrentamento e valorização.

Contudo, tais ações, encaminhamentos e orientações ainda não são suficientes para a garantia da condição de formações que de fato pautem-se a estes princípios, sendo uma realidade não universalizada aos sistemas de ensino; é necessário inserir nas instituições de ensino tais princípios, sendo este um desafio constante.

Compreendendo a necessidade de refletirmos sobre conceitos básicos do racismo e antirracismo que atravessam a discussão da perspectiva antirracista e, portanto, das relações étnico-raciais, construímos subcategorias a tecer essa discussão, a fim de situar as diferenciações e aproximações a estas terminologias necessárias de serem esclarecidas.

3.2.2 Racismo e antirracismo na educação: estratégias conceituais da formação de professores(as) para uma educação antirracista

Diante das discussões que tem emergido da perspectiva antirracista e os diversos conceitos e terminologias que surgem na literatura, que marcam o lugar de fala, fortalecem e mobilizam as discussões para a promoção de uma educação antirracista, compreendemos ser relevante situar algumas estratégias conceituais que possibilitem uma apropriação e contribuição a partir da utilização destes na/para formação de professores(as) e suas práticas docentes.

Pensamos o lugar de fala concebido por Ribeiro (2017, p. 37), quando afirma que “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social”. O lugar de fala rompe com o silêncio de quem foi subalternizado e mobiliza o romper de ideias, preconceitos e perspectivas racistas criadas hierarquicamente na sociedade, dando ao outro o direito à existência e resistência.

Consideramos pertinente discutir tais terminologias recorrentes, utilizadas nessas discussões e seus conceitos básicos, para evidenciar diferenciações e sentidos que estas comportam em suas narrativas, ampliando o repertório de conhecimento, mobilizando a conscientização e criticidade quanto a estas abordagens conceituais.

Concebemos, pois, a **conscientização**, a partir da acepção de Freire (1979, p. 15): “[...] A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.”

Compreendendo a necessidade da conscientização, conforme o autor, que ultrapasasse as esferas da apreensão da realidade, para além disso, que se atinja a esfera crítica, apresentamos de forma breve e conceitual alguns termos fundamentais que abarcam a discussões pautadas na educação antirracista.

Para que tomemos conhecimento da relevante necessidade de um processo de conscientização nos contextos escolares e sociais a partir da construção, valorização e fortalecimento do conhecimento intelectual negro, é necessário situarmos a compreensão que se tem do **epistemicídio**:

o **epistemicídio** é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da

inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (Carneiro, 2005, p. 97, grifo nosso)

O epistemicídio esteve presente na história da população negra, de forma a anular, desqualificar e inferiorizar o conhecimento produzido por esta, advém dessas práticas e processos de negação, a propagação de estereótipos, preconceitos, racismos e discriminações.

Segundo Fanon (2008) a **assimilação** é compreendida como um processo ideológico que ignora a diferença e exclui o outro enquanto outro; perante essa realidade, o autor destaca que “Desde que era impossível livrar-me de um complexo inato, decidi me afirmar como negro. Uma vez que o outro hesitava em me reconhecer, só havia uma solução: fazer-me conhecer” (FANON, 2008, p. 108); para resistir aos processos de assimilação é preciso pela via do conhecimento a construção de identidades negras na escola e sociedade.

Os **estereótipos** podem ser entendidos como estruturas pré-estabelecidas e padronizadas de modelos que valorizam ou inferiorizam as pessoas, sendo expressos a partir de uma visão quanto à aparência física, comportamentos, linguagem e formas de expressar. De acordo com Sant`Anna (2005, p. 24, grifo nosso),

O **estereótipo** é a prática do preconceito. É a sua manifestação comportamental. O estereótipo objetiva (1) justificar uma suposta inferioridade; (2) justificar a manutenção do status quo; (3) legitimar, aceitar e justificar: a dependência, a subordinação e a desigualdade.

A formulação e existência de estereótipos postos em prática, tonam-se efetivação do preconceito, esses estereótipos têm suas raízes originárias da **visão eurocêntrica**, em que se postula o sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação às outras, “consiste em postular indevidamente como valores universais, os valores próprios da sociedade e da cultura a que o indivíduo pertence” (Gomes, 2005a, p. 53), posterga-se assim a tentativa de afirmar que determinadas culturas e valores são melhores e superiores à outras, a todo custo, generalizando estas afirmações a fim de enaltecer uma única cultura – essas práticas podem se tornar racistas e preconceituosas.

O **preconceito** pode ser considerado um julgamento prévio, diríamos ainda, um conhecimento pré-concebido, acerca da cultura, religião, língua, gênero, referentes aos indivíduos e grupos que deles participam; o preconceito toma por base os estereótipos.

Segundo Gomes (2005a, p. 52) “[...] O **preconceito** como atitude não é inato. Ele é apreendido socialmente. Nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo. E poderá

aprender a deixar de ser. Basta ser orientada para isto”. A autora evidencia que não nascemos preconceituosos, mas que esta é uma construção aprendida socialmente, e, portanto, podem ser recriadas novas possibilidades de enfrentamento destas atitudes preconceituosas.

O **preconceito**, comumente de forma equivocada, tende a ser considerado sinônimo ou gerador de racismo, contudo, segundo Moore (2007, p. 280, grifo nosso),

A confusão entre racismo e preconceito é evidente. Ora, os preconceitos não são necessariamente manifestações de racismo, pelo contrário: **é o racismo que gera os piores e mais violentos preconceitos**. Dentre eles, o mais profundo e abrangente é a noção da inferioridade e superioridade inata entre os seres humanos.

Conforme evidenciado, é a partir do racismo que surgem os preconceitos; Gomes (2005a) evidencia como fundamental a conceituação sobre o que é o **racismo**, enquanto movimento formativo que auxilia os(as) professores(as) “a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática antirracista e quando esta acontece no interior da escola, essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo da formação de professores” (Gomes, 2005a, p. 148), sendo esta uma estratégia formativa para superação de estigmas e concepções deturpadas, excludentes e preconceituosas.

De acordo com Ribeiro (2019, p. 12, grifo nosso), “**O racismo** é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato de vontade de um indivíduo. (...) A prática antirracista é urgente e se dá nas atitudes mais cotidianas”. É necessário olhar sensivelmente para as atitudes e ações cotidianas que permeiam as nossas vidas e nos posicionarmos de forma a combater toda forma de racismo.

Na acepção de Almeida (2018, p. 32, grifo nosso),

O **racismo** é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

Na realidade escolar, “**o racismo** se expressa de múltiplas formas: negação das tradições africanas e afro-brasileiras, dos nossos costumes, negação da nossa filosofia de vida, de nossa posição no mundo... da nossa humanidade” (Cavalleiro, 2001, p. 8, grifo nosso), e uma dessas consequências é a exclusão de estudantes negros do ambiente escolar, provocando outras exclusões socioculturais e econômicas. Segundo Gomes (2005, p. 52, grifo nosso),

O **racismo** é por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um

conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

De acordo com a autora, o racismo se manifesta na sociedade brasileira de diversas formas, possuindo algumas faces que apresentam um comportamento exposto através da forma verbal e por vezes física, agressivamente, por meio de atitudes de ódio contra as pessoas que possuem pertencimento racial, bem como pelas ideias e estereótipos (Sant`Anna, 2005) que disseminam a crença de raças superiores e inferiores.

No que se refere à utilização do termo **raça**, Walsh (2009, p. 12, grifo nosso) afirma:

O marco central para tal contextualização encontra-se na histórica articulação entre a ideia de **“raça” como instrumento de classificação e controle social e o desenvolvimento do capitalismo mundial** (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte constitutiva da constituição histórica da América.

Conforme exposto, a raça surge como uma ideia que classifica os grupos sociais de forma hierárquica, especificamente entre brancos e negros, tornando a raça branca superior às demais, reproduzindo discursos e atitudes racistas na sociedade, a fim de subalternizar determinados grupos sociais, principalmente os negros, silenciando suas crenças, culturas e identidades.

Tais atitudes racistas visam ao silenciamento destes grupos sociais, uma vez que, “o silenciamento é o produto da ação do discurso hegemônico da identidade branca, que ao ser massivamente repetido, passa a ser verdadeiro” (Pereira; Lacerda, 2019, p. 104); são esses discursos que reforçam a supremacia da branquitude e a torna como superior aos demais grupos sociais.

Oriundas do racismo e preconceitos, emerge a discriminação racial, assim entendida a partir de Gomes (2005, p. 55):

A discriminação racial pode ser considerada como prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam.

Conforme apresentado pela autora, a discriminação racial apresenta-se por meio da efetivação de práticas que se coadunam com o racismo e preconceito, fazendo distinções entre as pessoas, inferiorizando e subalternizando.

Ao situarmos uma breve exposição conceitual quanto ao preconceito, racismo, discriminação racial, lançamo-nos a pensar possibilidades a partir de uma discussão conceitual

quanto à perspectiva antirracista pela via da educação, visando à erradicação de racismos, preconceitos, estereótipos e discriminações. Segundo Cavalleiro (2001, p. 150, grifo nosso), no que se refere a **educação antirracista**,

No cotidiano escolar, **a educação anti-racista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados**. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra.

Conforme exposto, a educação antirracista é fundamental, pois traz consigo possibilidades diversas de enfrentamento ao racismo e discriminações, nos ambientes e cotidianos escolares, sendo necessário refletir sobre os discursos, comportamentos, materiais didáticos e as relações que se estabelecem a partir do convívio social.

Cavalleiro (2001, p. 149, grifo nosso) ainda revela que “A **educação anti-racista** reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados”; é necessário o reconhecimento da diversidade existente nas escolas, evidenciamos a necessidade de os(as) professores(as) tomarem consciência, por meio das formações continuadas, das contribuições que as suas práticas docentes podem vir a propiciar em mudanças de atitudes e valores no espaço escolar.

A partir da perspectiva antirracista, concebe-se o **letramento racial crítico**, que pressupõe o estudo e compreensão das relações de poder de forma crítica, o conhecimento das estruturas que disseminam a existência de hierarquias entre raças e grupos sociais.

Conforme Ferreira (2015, p. 137) o **letramento racial crítico** é “uma corrente de letramentos que se propõe a estudar e entender como as relações de poder são engendradas para modelar as identidades de raça e como essas identidades atuam no seio das sociedades”; este pode contribuir para o comprometimento com a superação histórica das desvantagens, a compreensão do “funcionamento das relações de poder e dos discursos, aprendem a respeitar sua história, identidade e coletivamente buscam meios para que uma sociedade mais justa e igualitária seja possível” (Pereira; Lacerda, 2019, p. 103), e, a partir dessa dimensão da apropriação do conhecimento, mobilizar a constituição de identidades comprometidas que se posicionam, refletem e dialogam de forma a fortalecer a superação da história de si.

O **letramento racial crítico**, partindo do movimento de conhecer e estudar, também questiona uma diversidade de documentos oficiais e materiais didáticos, que busca promover a hegemonia, que enaltece referências eurocênicas, que visa silenciar e reproduzir os

estereótipos sobre a população negra.

Em função disso, pensa-se na elaboração de novos materiais que representem e reconheçam as identidades raciais presentes no contexto escolar e social brasileiro. Segundo Ferreira (2015, p. 137), “É refletir sobre os cursos de formação de professores(as), por exemplo, que identidades esses espaços têm promovido e como ou se as diversidades são contempladas”, analisando a partir dessas formações a representação das pessoas negras no livro didático, nos livros de literatura, nos discursos que se inserem no cotidiano escolar e na sociedade, identificando e intervindo no impacto causado na vida destas pessoas, propondo a transformação destas realidades.

Conforme Ferreira (2015), os princípios do letramento racial crítico são: 1) Conscientização sobre as questões raciais; 2) Conhecimento do papel histórico-cultural e social do negro para além da escravidão; 3) Reconhecimento da necessidade de representatividade do povo negro em espaços sociais que ainda lhe são negados; 4) Problematização do papel do negro na sociedade contemporânea e as questões de reparação histórica; 5) Racismo estrutural, institucional e discursos de silenciamento; 6) Planejamento de ações que visem desconstruir ideologias estruturadas pela perspectiva da branquitude e reconstruir contextos sociais também favoráveis ao povo negro.

No que concerne à valorização e construção da identidade negra, apoiamo-nos na definição de Gomes (2005, p. 43, grifo nosso):

A **identidade negra** é entendida, aqui, como uma **construção social, histórica, cultural e plural**. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural?

Conforme a autora, a identidade negra é construída socialmente, historicamente e culturalmente, e a escola, diante dessa realidade, torna-se um espaço que pode interferir no processo de construção da identidade; a partir da valorização das identidades e diferenças é possível realizar um trabalho que construa possibilidades de transformação da realidade escolar e social dos negros brasileiros.

Contudo, esta é uma construção permeada por muitos desafios, pois, de acordo com Gomes (2005, p. 43), “Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si

mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as)”. Este é um desafio possível de superação quando se constitui o compromisso humano e social de reconhecimento e valorização das identidades, desconstruindo preconceitos e ideias que subjagam e subalternizam a história e cultura dos povos negros.

Esta discussão é pertinente a todos os âmbitos escolares e não pode ser eliminada das propostas político-pedagógicas, curriculares, das formações de professores(as), práticas docentes e dos planejamentos. Munanga (2005, p. 16), revela que

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos.

Como evidenciado acima, ressalta-se a importância das discussões antirracistas e da educação para as relações étnico-raciais em todos os espaços educacionais, formativos, culturais e sociais, tomando-se por base o resgate à memória coletiva da história da comunidade negra, que é de pertencimento de todos, assim como o reconhecimento e valorização da sua história, cultura e identidade. Nesse sentido, torna-se imprescindível o conhecimento e apropriação de tais discussões, que possam trazer a conscientização quanto aos conceitos e termos gerais que geram a compreensão da estruturação do viés racista e assim possam promover a ruptura de conceitos e construções epistemológicas equivocadas, por via de uma educação antirracista, que valorize e construa identidades negras de forma positiva e emancipatória.

Trataremos no subtópico seguinte da discussão sobre a educação das relações étnico-raciais e antirracistas, na dimensão da identidade e diferença.

3.2.3 Identidade, diferença e suas interfaces no âmbito da educação das relações étnico-raciais e antirracistas

Partimos inicialmente do ponto de vista de que a identidade e a diferença não são sinônimos de diversidade; estes conceitos tendem a ser naturalizados, cristalizados e essencializados, ficando ausente a criticidade política dos termos; entendemos a identidade e diferença a partir da compreensão de que trata Silva (2013, p. 81):

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de

poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas.

Sendo uma relação social, a identidade e a diferença não são concebidas de modo preexistente, são elementos constantemente criados e recriados, a partir da atribuição de sentidos ao meio social que se dão em movimentos de disputa e luta nesse processo de construção.

A identidade e a diferença são consideradas interdependentes, resultado de criação linguística, cultural e social fabricada pelas relações que se estabelecem nos contextos culturais e sociais; estas têm que ser ativamente produzidas.

Silva (2013) evidencia que

Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las (p. 100).

Apresenta-se como fundamental o questionamento, a problematização, para acessar os sentidos, significados que norteiam as diferentes construções que permeiam o debate sobre identidade e diferença.

Concebemos a compreensão da educação das relações étnico-raciais segundo Silva (2007, p. 490), como a dimensão da formação de cidadãos por meio de mobilizações que concebiam “mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais”, é uma educação que se volta para as especificidades de um povo, mantendo-o como protagonista nesse processo educativo.

O significado do termo **étnico**, apresentado na terminologia étnico-racial:

(...) serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática (BRASIL, 2004, p. 13).

O uso do termo étnico surge também como ato político, e se configura como uma marca de reconhecimento e valorização identitária. O conceito de raça “foi ressignificado pelo Movimento Negro, que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos” (Brasil, 2004, p. 13), pensa-se desse modo à valorização de sua cultura e de seu povo.

No ambiente escolar (Brasil, 2006), existe o silenciamento sobre as dinâmicas das

relações étnico-raciais e isso tem feito com que haja uma pretensa superioridade branca na educação, envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro, tanto realizadas por seus pares, quanto pelos próprios profissionais.

O silenciar-se frente a essas questões não fará com que o problema seja resolvido ou simplesmente deixe de existir, muito pelo contrário, permitirá condições para que cada um(a), a seu modo, construa um entendimento recorrente estereotipado sobre o(a) outro(a), entendido(a) muitas vezes como o(a) diferente. “Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais” (MEC/SECAD, 2006, p. 20), tornando-se inviabilizadas as problematizações necessárias nestes espaços-tempo de aprendizagens, socialização e produção do conhecimento.

Na acepção de Brah (2006, p. 344), “Cada racismo tem uma história particular. Surgiu no contexto de um conjunto específico de circunstâncias econômicas, políticas e culturais, foi produzido e reproduzido através de mecanismos específicos e assumiu diferentes formas em diferentes situações”, essas noções de racismos em contexto macro e micro necessitam estar presentes nos espaços de diálogos promovidos nos âmbitos escolares e não-escolares com vistas a combater toda espécie de racismo.

Gomes (2005, p. 149) diz ser necessário o contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que nos rodeiam, pois “uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores”, a inserção nessa construção propiciada por espaços de diálogos auxiliam a pensar as identidades.

A escola é de fato espaço formativo intercultural diverso e dinâmico, e tem o papel de mediadora dos conhecimentos; de acordo com Ferreira e Castilho (2014, p. 16), “é imprescindível um novo olhar sobre a inserção do povo negro, considerando-o como fazedor do conhecimento, na sua tendência natural de sujeito da construção de saberes, respeitando sua história e suas práticas culturais”. É nesta direção que visualizamos ser possível emancipar os sujeitos destas comunidades escolares, respeitando e valorizando seus conhecimentos.

Trazendo estas discussões para o âmbito formativo, Gomes (2005) avalia ser necessário que a escola avance no conhecimento sobre as relações que se estabelecem entre saberes escolares, realidade social, diversidade étnico-cultural e que nesse movimento os professores sejam sensibilizados e compreendam que o processo educacional é formado por diversas dimensões, entre estas a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura e as relações raciais. Sinaliza que “trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las

em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar” (Gomes, 2005, p. 147). É necessário ampliar o olhar para as construções que se estabelecem em torno desses conhecimentos na sala de aula, que permeiam o ambiente escolar em torno da educação para as relações étnico-raciais.

É necessário ao professor se utilizar de metodologias e mecanismos que possibilitem uma maior aproximação desses sujeitos com o que vivenciam em sua realidade, desde os pequenos detalhes aos maiores deles, trazendo situações recorrentes, noticiários, que muitas vezes passam despercebidos e invisíveis aos nossos olhos, para que se possa ampliar a compreensão sobre a importância que tem essa discussão étnico-racial, do ponto de vista histórico, cultural, social e educacional.

São estes fatores, essencialmente pertinentes aos contextos formativos, que podem ser referenciais, do ponto de vista crítico e reflexivo, de uma prática docente que contempla as especificidades e necessidades surgidas no contexto escolar. Prosseguiremos a versar sobre as práticas docentes, a partir da proposição das formações continuadas de professores(as), numa perspectiva antirracista.

3.3 Práticas docentes refletidas a partir da formação continuada de professores(as), numa perspectiva antirracista

Para discorrermos sobre a prática docente, faz-se necessário situar relevantes autores que tomam por centralidade essa discussão; evidenciamos os estudos realizados por autores clássicos e contemporâneos como Franco (2012); Gatti (2020); Souza (2009); e Vazquez (1997), que discutem as práticas docentes fundamentadas, recriadas, reorganizadas e permeadas pela intencionalidade pedagógica.

Este conjunto de autores tem contribuído e se destacado nas discussões no âmbito das práticas docentes, consolidando primorosas contribuições a este campo de discussão, no entanto não discutem a prática docente a partir da perspectiva antirracista; por isso optamos por tecer nossas discussões a partir de autores que tomam por centralidade a discussão da prática antirracista.

Para discorrermos sobre a perspectiva da prática docente antirracista, nos apoiamos nos estudos de pesquisadores negros(as), tais como: Cavalleiro (2001); Damarzo, Santos e Silva (2018); Gomes (2005b); e Prado e Fatima (2016). Evidenciamos, em especial, a nossa fundamentação nos estudos da professora Petronilha Silva (2007), que tem tecido e constituído

riquíssimas contribuições, fortalecendo o campo destas discussões, uma vez que tem larga experiência na discussão da educação e relações étnico-raciais, práticas sociais e processos educacionais, sendo uma pesquisadora negra e militante que muito tem agregado à história dos movimentos sociais, no âmbito da pesquisa e da educação.

Alicerçada nos estudos de Coelho, Regis e Silva (2021), concebemos a **prática docente** enquanto especificidade da ação do ensinar, que se refere diretamente ao trabalho do(a) professor(a), e, portanto, mantém relação direta com a prática pedagógica, no sentido de que a prática docente decorre da reflexão sobre si, assim como daquilo que se encontra externo à sala de aula; esse movimento exterior compõe o corpus da prática pedagógica, que se dá nos diferentes espaços do ambiente escolar e que não pode ser desconsiderado na prática docente. O fazer do(a) professor(a) não se dá em uma dimensão individualizada, faz-se necessário aguçar o olhar para os elementos que abarcam e fomentam a prática docente.

Pensamos a **prática docente a partir da proposição da formação continuada de professores(as)**, considerando que os movimentos formativos implicam o fortalecimento e desenvolvimento de práticas que de fato promovam transformações e mudanças nos cenários escolares, quando há o compromisso e a fomentação de formações continuadas que tomem por centralidade o pensar, refletir, analisar e problematizar as práticas docentes.

As fragilidades ou ausências formativas que orientam as práticas docentes podem provocar sérios problemas e prejuízos ao percurso formativo dos aprendentes, pois a formação continuada é uma das fontes alimentadoras das práticas docentes, para o ensino e aprendizagem na sala de aula, que se amplia no cotidiano escolar, e por isso não pode haver discrepâncias entre elas, necessitam estar intimamente articuladas.

Prado e Fatima (2016, p. 134) tornam relevante o papel da formação continuada como espaço de reflexão e recriação de práticas que se mobilizam em torno do combate ao preconceito e discriminações:

A formação continuada faz com que o docente desperte sua atenção sobre a diversidade e o preconceito existente na escola. Além de adquirir conhecimento, propicia ao docente refletir e repensar sua prática, rever seus conhecimentos e avaliar o currículo proposto pela escola, a fim de propor novas metodologias que possibilitem superar preconceitos e comportamentos discriminatórios tanto da comunidade escolar quanto dos alunos (grifo nosso)

Conforme expressam as autoras, por via da formação continuada é possível ao docente refletir e repensar sua prática, de forma a mobilizar e, portanto, construir novas proposições metodológicas que corroborem no desenvolvimento da formação humana, superando os

desafios que a prática racista impõe aos contextos educativos.

Evidenciamos a necessidade dos esforços do impulsionamento de práticas antirracistas. Prado e Fatima (2016, p. 135) revelam que “**As práticas antirracistas** devem ser incorporadas ao cotidiano escolar dos docentes e discentes, através da práxis aprendemos a nos relacionar com o diverso” (grifo nosso); as reflexões e problematizações que perpassam o caminho formativo dos docentes implicam, em suas práticas, a superação dos desafios que emergem no cotidiano da sala de aula, sendo a busca pelo conhecimento um passo primordial para lidar com tais questões.

Coelho, Regis e Silva (2021, p. 6) discorrem que a obrigatoriedade da inclusão da temática antirracista

Implica, necessariamente, repensar as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação escolar, bem como depende de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas para o processo de ensino e aprendizagem, executado por meio de ações que articulem processos educativos, políticas públicas e movimentos sociais.

É necessário pensar minuciosamente os elementos que compõem a educação escolar, trazendo sobre estes as possíveis articulações que se estabelecem em torno do processo formativo do docente e discente, tomando por referência o repensar das relações étnico-raciais a partir das esferas sociais, pedagógicas e educacionais e em tudo que necessariamente as atravessam, como também os aspectos estruturais das condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas para o processo de ensino e aprendizagem, partindo das dimensões mais amplas para que possam refletir nos contextos mais estritos.

Focando o olhar no contexto micro, necessário pensar sobre aqueles que direcionam e constroem suas práticas docentes, ou seja, os(as) professores(as), como sendo principais criadores das práticas desenvolvidas para o processo de ensino e aprendizagem, e que necessitam estar no centro das reflexões sobre si mesmos e sua atuação docente o ato do ensinar, refletindo sobre o que ensinam e para quem ensinam. Moreira e Candau (2003, p. 166) discursam que

Outra questão importante é favorecer uma reflexão de cada educador(a) sobre a sua própria identidade cultural: como é capaz de descrevê-la, como tem sido construída, que referentes têm sido privilegiados e por meio de que caminhos. Temos desenvolvido várias vezes este exercício com os(as) educadores(as) e, em geral, o processo tem-se revelado muito provocador e instigante. Os níveis de autoconsciência da própria identidade cultural encontram-se, na maior parte das vezes, pouco presentes e não costumam constituir objeto de reflexão pessoal. (grifo nosso)

É relevante que cada docente constitua uma reflexão sobre si mesmo, a partir da reflexão sobre sua própria identidade cultural, por meio de investigações e movimentos indagadores, que possibilitem a estes construir, descrever como têm se constituído suas identidades culturais.

Partir da reflexão, tomando por base a identidade cultural e pessoal, possibilita aos docentes a tomada de consciência em relação à constituição das diferentes identidades, que possuem diferenças entre si, dentre os contextos escolares, que permeiam e interferem nos processos formativos humanos e educacionais.

Damarzo, Santos e Silva (2018, p. 31) compreendem que “A reflexão comprometida, é aquela que faz com que nos sintamos responsáveis pela realidade e por sua transformação, é o primeiro passo para mudanças de postura e intervenções positivas e favoráveis aos(as) alunos/as”; anuímos a este pensamento, por compreendermos que a reflexão não pode ser realizada sem objetivo e fundamentos, mas precisa ser regada pelo sentimento de responsabilidade como possibilidade para mudanças e intervenções que possibilitem a transformação sobre si e o outro.

Gomes (2005, p. 150) denota que “a educação carece de princípios éticos que orientem a prática pedagógica e a sua relação com a questão racial na escola e na sala de aula”, indicando que, ao nos colocarmos na condição de questionadores quanto a nossa atuação profissional no exercício de autorreflexão – o que corresponde ao processo de refletir sobre si mesmo –, pensamos nossa postura ética diante da diversidade étnico-racial e das suas diferentes manifestações no interior da escola, impulsionando-nos a pensar “Que tipo de profissionais temos sido?”, buscando nesse percurso os sentidos para responder a esta pergunta.

Damarzo, Santos e Silva (2018, p. 31) revelam que “para buscar trabalhar positivamente com a educação das relações étnico-raciais é preciso que educadores(as) pensem e, mais que isso, reflitam sobre sua prática e, conseqüentemente, sobre sua própria vida”. Para que se disponha a tratar de um determinado conhecimento, é necessário ter acesso a este, apropriar-se, refleti-lo, entendê-lo e problematiza-lo, para que, a partir desse movimento, se criem sentidos significativos para o desenvolvimento do trabalho formativo, por meio da prática docente em torno das temáticas étnico-raciais e antirracistas, assim como dentre tantas outras demandas e esferas formativas que compõem o processo de ensino e aprendizagem escolar.

A partir das reflexões e discussões em torno do processo de autorreflexão como estratégia formativa na prática docente, é necessário pensar nas bases fundamentadoras dos processos de autonomia das práticas docentes, para que não ocorra de modo equivocado a concepção de autonomia, como sinônimo da condição de estar livre para fazer como bem quer ou entender. Ancoramo-nos na reflexão de Gomes (2005, p. 150), quando evidencia algumas

proposições indagadoras em torno da autonomia docente:

Significa perguntar até que ponto, em nome de uma suposta autonomia, uma professora pode colocar uma criança negra para dançar com um pau de vassoura durante uma festa junina porque nenhum coleguinha queria dançar com um “negrinho”. **Discutir essa “autonomia” do professor representa, também, denunciar práticas em que o(a) professor(a) estabelece que o castigo para os alunos “desobedientes” será sentar ao lado do aluno negro da sala.** Questiono, então: que autonomia é essa? Respondo: **autonomia não significa ser livre para fazer o que eu quero. É preciso que as práticas pedagógicas sejam orientadas por princípios éticos que norteiem as relações estabelecidas entre professores, pais e alunos no interior das escolas brasileiras.** E é necessário inserir a discussão sobre o tratamento que a escola tem dado às relações raciais no interior desse debate (grifo nosso).

O sentido de autonomia, por vezes, se torna equivocado e sustenta a propagação de práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias, que, em sua maioria, passam despercebidas aos cotidianos da sala de aula. A obtenção da autonomia não pode ser representada sem critérios e parâmetros, é necessário que as práticas docentes tenham princípios éticos pela via do respeito da valorização, do trato com a identidade, a valorização cultural, social, política, histórica e humana. É preciso problematizar a definição de autonomia e denunciar práticas equivocadas.

Gomes (2005) considera que conhecer outras experiências de intervenção bem-sucedidas no trato da questão racial, pode ser uma estratégia fundamental que possibilite mudanças de valores e práticas. Segundo Gomes (2005, p. 149), “É necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada de práticas concretas [...] o entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores”, ou seja, necessitam estar articulados os saberes experienciados nas formações, inseridos nos lócus das práticas docentes.

A autora ainda expõe a ambiguidade existente quanto ao racismo brasileiro, que se dá a partir dos movimentos de afirmação e negação, sendo esta uma realidade evidente nos contextos escolares, em que o racismo ainda é insistentemente negado, e que se faz também presente no discurso e nas práticas dos(as) professores(as) sendo este um desafio a ser superado.

É um compromisso social problematizar essas questões e ampliar os debates sobre esta temática, valorizando o respeito e diálogo. Na concepção de Cavalleiro (2001, p. 141-158, grifo nosso):

As práticas pedagógicas antirracistas são aquelas que, entre outras características, reconhecem a existência do problema racial na sociedade brasileira, buscam permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar;

repudiam qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuidam para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.

As práticas antirracistas se constituem nas formas de combate às discriminações, de maneira a formar sujeitos que valorizem a diversidade cultural e construam, por meio do processo de ensino e aprendizagem, uma educação significativa, como também, estas temáticas estejam presentes nos processos formativos e continuados, à disposição dos professores, dando um suporte para a execução de seus planejamentos e abordagens em sala sobre o tema.

Em síntese, as práticas docentes alicerçadas na perspectiva antirracista são mobilizadoras da discussão teórica e conceptual sobre a questão racial, da diversidade e identidade, se constitui em espaço de reflexão e recriação de estratégias de combate ao preconceito e discriminações, valorizando a diversidade cultural, e assim pressupõe mudanças nos contextos de aprendizagens, educativos e sociais, a partir da promoção de experiências com diferentes grupos sociais.

As práticas docentes, quando articuladas à formação continuada de professores(as) que tomam por centralidade a perspectiva antirracista despertam a atenção e o trato para com as questões da diversidade e do preconceito, realizando o incentivo à pesquisa, à problematização, reflexões e inferências das realidades cotidianas escolares, tomando o processo de conscientização e compromisso como possibilidades de significativas mudanças de concepções, posturas e comportamentos, possibilitando a transformação sobre si e o outro.

Concebendo a formação continuada como espaço-tempo formativo que fomentam as práticas docentes e as fortalece, compreendemos ser essencial refletir sobre o início da profissão de professores(as) que ocupam os espaços formativos, tanto quanto dos professores experientes; prosseguiremos com a categoria seguinte, a refletir sobre os(as) professores(as) iniciantes e experientes, nos contextos das formações continuadas de professores(as).

3.4 Professores(as) iniciantes e experientes na educação básica: refletindo o delineamento da formação continuada de professores

A formação de professores constitui um processo que implica uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a sua concepção, organização e operacionalização. Por outras palavras, falar de formação de professores implica falar da forma como se encara o ensino e reflectir sobre **o que significa ser professor num determinado contexto** (FLORES, 2004, p. 127, grifo nosso)

Iniciamos a nossa discussão referenciando-nos a esta reflexão sobre a formação de professores(as), ponderada por Flores (2004), por entendermos que não podemos tratar de **professores iniciantes e experientes**, desconsiderando os contextos formativos nos quais estes se inserem. Acordamos com a autora quando nos propõe a necessidade de uma reflexão permanente quanto às variáveis que implicam o ser professor, evidenciando que a formação do professor iniciante se diferencia da formação inicial e continuada, mas trata-se de uma formação específica a este período da docência.

Pensamos ser fundamentais as discussões em torno dos(as) professores(as) **iniciantes e experientes**, por concebermos que estes se inserem profissionalmente nos contextos escolares, na sua maioria desprovidos de uma política de acompanhamento de desenvolvimento profissional, que disponha de formações contínuas e perenes, que os auxiliem nos primeiros anos experienciais do exercício profissional na docência.

Em tese, os **professores iniciantes**, em sua inserção profissional nos âmbitos escolares, têm por arcabouço somente a sua formação inicial, na qual constata-se, entre a articulação da teoria e prática, que nem sempre há ainda o amadurecimento suficiente para lidar com a complexidade do universo da sala de aula e escola, considerando que os conhecimentos adquiridos nos processos dos estágios docentes, conforme evidenciam Sousa, Gurgel e Farias (2021) podem ser insuficientes para lidar com os desafios e dificuldades que permeiam os primeiros anos da docência.

Em se tratando da perspectiva antirracista, teoricamente verifica-se minimamente a divulgação vivência destas discussões e das relações étnico-raciais ainda nos contextos das formações continuadas, no que se refere às instituições escolares, o que nos revela ser um trabalho desafiador para os professores recém-chegados aos espaços escolares lidar com estas discussões, problematizá-las e inseri-las em suas práticas docentes cotidianas.

Faremos a inserção dos participantes desta pesquisa tomando por critério a seleção destes, a partir dos(as) **professores(as) iniciantes e experientes na educação básica**. Para tanto, consideramos imperioso compreender inicialmente o que se define como **professores iniciantes**, a **distinção de professores iniciantes, ingressantes e experientes**, a peculiaridade e relevância dos **processos de inserção, indução e imersão profissional**, aprimorando essa discussão.

Autoras como André *et al.* (2017) evidenciam em suas pesquisas uma análise acerca do contexto dos estudos e pesquisas relacionadas aos projetos e políticas voltados aos professores iniciantes no Brasil, e constataam que estas iniciativas ainda são incipientes e necessitam de atenção, e que são escassas e pouco exploradas as produções em torno do início da carreira

docente.

Para discutirmos sobre os **professores iniciantes**, apoiamo-nos nos estudos nacionais e internacionais, nos clássicos, a partir das produções de Marcelo (1999); Gonçalves (1995); Huberman (1995); e Pacheco e Flores (1999); bem como, recorremos aos estudos contemporâneos apresentados por André *et al.* (2017); Cruz, Farias e Hobold (2020); Gouveia (2020); Nascimento, Flores e Xavier (2019); Papi e Martins (2010); Romanowski e Martins (2013); e Silva (2021); que consolidam relevantes referenciais, que contribuem para os significativos aprimoramentos neste campo de discussão.

Consideramos necessário ponderar que, ao acessarmos a literatura, identificamos a utilização de dois termos: **professores iniciantes** e **professores principiantes**; no entanto, conforme Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 4), ambos os termos são sinônimos, pois se referem aos professores que “iniciam a carreira profissional não mais na condição de estudante”, que se encontram recém-licenciados e certificados, ou seja têm concluído seu ensino superior e ingressam na educação básica. Para a tecitura de nossas discussões, concebemos o uso do termo **professores iniciantes**.

No sentido de não esgotarmos essa discussão, mas explorando as compreensões, pensamos ser relevante apresentar a caracterização de **professores iniciantes**, **ingressantes** e **experientes**, a fim de elucidar as singularidades de cada termo, que, eventualmente, são tratados como sinônimos.

Cruz, Farias e Hobold (2020) consideram que os **professores iniciantes** ou **principiantes** são aqueles que vivenciam a passagem de estudantes a professores, sendo por elas considerado este período como inserção profissional, em que esses profissionais se encontram na fase do aprender e ensinar, vivenciando suas primeiras experiências na docência.

Nessa perspectiva, Marcelo (1999, p. 133) compreende que o período de início da docência “abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores”. Na acepção de Nascimento, Flores e Xavier (2019), o professor iniciante é aquele que acabou de assumir a docência, e, portanto, encontra-se no movimento de experimentar suas primeiras vivências nos contextos escolares.

Sousa, Gurgel e Farias (2021, p. 4) caracterizam por professores iniciantes “[...] àqueles que iniciam suas carreiras não mais como estudantes/formandos/estagiários, mas como sujeitos habilitados profissionalmente para essa atividade laboral”, que não se encontram mais na condição de licenciandos e graduandos, mas, egressos dos cursos, e agora iniciam a experiência prática de tornar-se professor, tendo como responsabilidade a profissionalidade à docência do ensinar e aprender.

No tocante aos **professores ingressantes**, estes são considerados como “àqueles que **estão assumindo seus postos de trabalho nas instituições de ensino e possuem experiência docente acumulada em virtude de atuação anterior em outros contextos**” (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 5, grifo nosso). Ao ingressarem em novas instituições de ensino, por se consolidar novas experiências, passam a vivenciar o processo de inserção profissional, no entanto não se trata de professores que estão na condição de suas primeiras experiências no exercício da docência, pois trazem arraigados em suas bagagens saberes mais consolidados, decorrentes de vivências profissionais anteriores.

A **diferença entre os professores iniciantes e ingressantes** se refere à fase do período de vivência inaugural, em que de fato se consolida o primeiro contato com a docência; nesta se localizam os iniciantes, conforme explícito anteriormente, considerando aqueles profissionais que, após a conclusão de seus cursos superiores, se inserem na incipiente experiência profissional, enquanto docentes.

Os **ingressantes** já vivenciaram a fase inaugural anteriormente, e, a partir desta experiência incipiente, têm expandidas suas vivências em diversos outros espaços, em contato com a docência, visto que sua experiência inicial, já vivenciada, torna-se complementar, passando então à condição de ingressantes ao se inserirem em novos espaços profissionais.

Não podemos considerar os professores ingressantes como sinônimo de **professores iniciantes**, pois, embora ambos vivenciem o processo de inserção profissional por estarem a acessar uma nova instituição, o ingressante é considerado aquele que já atuou e vivenciou experiências anteriores, quer sejam elas em escolas, redes e sistemas de ensino da Educação Básica e Superior, pública, privada ou comunitária, portanto, que não mais se encontram necessariamente na condição dos primeiros anos de início da carreira profissional, não podem ser considerados como professores iniciantes (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020).

Diferentemente, quando tratamos dos **professores iniciantes**, segundo Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 6, grifo nosso): “[...] **o professor iniciante ou principiante é um ingressante, mas nem todo professor ingressante é um iniciante**”. O **professor iniciante**, que está a vivenciar os seus primeiros anos de docência, é também ingressante, pois constitui-se a este período inicial a sua inserção em uma nova cultura organizacional escolar.

Conforme as produções que tomam por centrais os **professores iniciantes**, denota-se a demarcação de um tempo inicial para caracterizar a duração dos primeiros anos de docência do **professor iniciante**, no entanto a literatura não apresenta um consenso quanto à delimitação do período de iniciação à docência, apresentando diferentes marcos temporais que estabelecem a duração do início da carreira docente.

Ao recorrermos aos estudos clássicos, conferimos que Huberman (1995) e Pacheco e Flores (1999) caracterizam o início da carreira docente até os três primeiros anos de experiência de docência. Concordantes a esta perspectiva, Nascimento, Flores e Xavier (2019) consideram o **professor iniciante** como aquele que possui até três anos de atuação. Já Gonçalves (1995) e Cavaco (1995) compreendem o professor iniciante aquele que possui até os quatro primeiros anos de exercício da profissão. Podemos ainda verificar estas variantes, quanto à duração do período em que se encontram os professores iniciantes, nos estudos de Lima (2006, p. 140, grifo nosso):

Não há consenso na literatura acerca da duração dessa fase. Huberman (1995) considera inicial a fase que se estende até o terceiro na de profissão; para Cavaco (1995), vai até o quarto ano de exercício profissional; **Veeman (1988) argumenta que tal fase se prolonga até o quinto ano.**

Conforme expresso, não há uma consonância quanto ao período que determina o início à docência; de acordo com o apresentado pela literatura, a fase que corresponde à condição de professor iniciante, pode ser diferentemente considerada aos períodos constatados de até **três anos** (Huberman, 1995; Nascimento; Flores e Xavier, 2019; Pacheco; Flores, 1999), **quatro anos** (Cavaco; 1995; Gonçalves, 1995), **cinco anos** (Imbernón, 1988; Romanowski; Martins, 2013; Veeman, 1988) e até **sete anos** (Tardif, 2008), conforme apresentado pelos autores.

Em concordância com Veeman (1988) e Imbernón (1988) que definem o período que caracteriza o professor iniciante compreendendo até os cinco anos, para Romanowski e Martins (2013, p. 2) “O período do professor iniciante compreende os cinco primeiros anos de atuação profissional de professores nos sistemas de ensino”.

Nesta pesquisa nos alicerçamos nos autores que compreendem os professores iniciantes na educação básica como aqueles que vivenciam esta condição até os cinco primeiros anos de sua atuação profissional (Imbernón, 1988; Romanowski; Martins, 2013; Veeman 1988).

É oportuno ressaltar que não é a delimitação do tempo caráter definidor para que os professores tenham de fato um significativo desenvolvimento profissional a partir do seu processo de iniciação à docência e sua profissionalidade, pois este período é desafiador e apresenta relevantes especificidades que serão apresentadas no decorrer da discussão, sendo necessárias ações permanentes de acompanhamento, acolhimento e escuta destes profissionais.

Compreendendo que o início da carreira docente do **professor iniciante** é delineado por um período de no mínimo três anos, conforme apresentam as pesquisas, prosseguiremos a apresentar como se tem entendido esses “primeiros anos da docência”. Alguns pesquisadores têm concebido este como o período de iniciação ao ensino ou de iniciação profissional (Cruz;

Farias; Hobold, 2020; Papi; Martins, 2010; Sousa; Gurgel; Farias, 2021).

Papi e Martins (2010, p. 6) concebem que os primeiros anos do exercício profissional “são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão”, pois trata-se de um período em que os professores estão a enfrentar os dilemas, realidades e desafios, e a forma como compreendem e são acolhidos neste novo ambiente trazem alterações que podem incentivar a permanência desse professor na profissão ou sua desistência dela.

Sousa, Gurgel e Farias (2021, p. 2) evidenciam que o início da docência se configura um momento singular na trajetória profissional dos(as) professores(as), em que passam da condição de estudantes à de professores, explicitam que este período “é permeado por desafios e dificuldades que, não raras vezes, resultam na desistência da profissão pelos docentes iniciantes”; isto ocorre em função de estes professores, ao serem inseridos no contexto profissional, se depararem com uma realidade distinta de sua formação.

Nessa perspectiva, conforme Papi e Martins (2010, p. 43), é no período de “iniciação profissional que o professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar. Seus conhecimentos profissionais são colocados em xeque”, nessa dimensão os professores não têm conhecimento do que o espera nos ambientes educacionais, e o início à docência pode ser considerado uma “caixa de surpresas” (Ferreira *et al.*, 2017).

Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 4) evidenciam que o período de iniciação profissional aos professores é “a mais desassistida no âmbito das políticas educacionais destinadas à formação profissional”, as pesquisas que tomam por centralidade o professor iniciante e seu desenvolvimento profissional revelam que raramente são acolhidos e têm acesso ao acompanhamento formativo que lhe possibilite a imersão profissional na cultura organizacional escolar.

Papi e Martins (2010, p. 44) apontam que “O distanciamento entre a profissão idealizada e a realidade vivida caracteriza esse momento como bastante peculiar para o professor iniciante, pois muito do que ele idealizou não condiz com o contexto escolar”, sendo este um agravante, pois, muitas vezes, encontram-se submergidos por desafios e situações complexas do cotidiano escolar, a exemplo de salas superlotadas, ausência de materiais, desassistência quanto a seu planejamento, entre outros, e portanto merecem uma atenção especial no início da docência.

Gabardo (2012, p. 97) indica, entre as dificuldades do iniciante à docência:

- (1) recursos pedagógicos (compreendem a falta de materiais para as aulas);
- (2)

instalações físicas/infraestrutura (envolvem a falta de espaço para desenvolver o trabalho); práticas educativas (incluem as turmas numerosas, alunos com dificuldades e diferentes ritmos de aprendizagem, planejamento das aulas, inexperiência, capacitação, entre outras); (3) aspectos relacionais (que abarcam problemas disciplinares, relação com as famílias, falta de apoio ao iniciante, dentre outras), e plano de carreira (que comporta a questão da desvalorização do magistério).

São dificuldades oriundas das dimensões psicológicas, estruturais, pedagógicas e sociais; os professores enfrentam dificuldade para se adaptar ao contexto de atuação, às relações que se estabelecem, às normas, funções e cultura escolar, evidenciando-se um conjunto de responsabilidades que requerem habilidades e um repertório experiencial de conhecimento para lidar com as dificuldades explicitadas.

André *et al.*, (2017, p. 506-507) evidenciam que “Esses professores iniciantes, egressos dos cursos de formação, sem o apoio da academia, experimentam a condição de ‘órfãos’ no espaço escolar no qual estão inseridos”. Segundo as autoras, se configura por vezes como um trabalho solitário lidar com os desafios que a prática lhes tem imposto, trazendo sentimentos de desânimo e insatisfação. Acentuam que este espaço escolar é permeado por valores, crenças, significados e modos de agir de seus membros, e os professores iniciantes necessitam participar como instituintes de novos processos e práticas em seu desenvolvimento profissional, e os agentes responsáveis pela imersão destes profissionais são os coordenadores e gestores escolares. Conforme, André *et al.* (2017, p. 519),

Ainda há muito a se conhecer a respeito dos anos iniciais da docência, principalmente no que se refere às formas de constituição da profissionalidade docente frente às dificuldades postas por esse período, somadas às condições de trabalho, aos valores e crenças que constituem a cultura profissional, sem desconsiderar a dimensão coletiva e individual do desenvolvimento profissional. Olhar para o docente e sua forma de atuação profissional exige que sejam considerados os elementos subjetivos presentes na constituição da docência. Requer ainda, a compreensão de que enquanto sujeito essencialmente social, o docente é afetado pela instabilidade e ambiguidade presentes nos ambientes de trabalho e na atividade profissional que realiza.

Este campo de pesquisa é ainda muito recente, necessita de adensamento, pois são raras as políticas de acompanhamento que pressupõem o trabalho a partir das necessidades formativas destes profissionais e que avancem no sentido de não delimitarem apenas o acompanhamento durante o primeiro ano, mas que se estenda a uma perspectiva contínua de formação e que se amplie às redes educacionais.

Evidenciando a compreensão acerca dos primeiros anos de docência em que se configura o período inicial do professor iniciante, apresentamos os processos pelos quais estes professores lidam em seu início de carreira; para tanto, é necessário compreendermos a

peculiaridade e relevância dos **processos de inserção, indução e imersão profissional** que passam nos primeiros anos de docência.

De acordo com Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 3), a **inserção profissional** “Trata-se de um tempo da vida profissional, pela qual inevitavelmente todos nós passamos [...] um tempo de travessia caracterizado pela passagem de estudante a professor”, este é considerado um tempo decisivo na história profissional, pois repercutem a sua relação futura com o trabalho docente. A **inserção profissional** “se reporta ao período que abarca os primeiros anos do professor em um novo contexto de exercício profissional” (*ibid.*, p. 4), em que decorre por parte dos professores o processo de familiarização que requer a ação de incorporar, compreender e integrar-se às normas, cultura docente e escolar, o professor passa a ver por outro ângulo as situações que atravessam a docência e se percebe como principal responsável no processo de ensino, suas demandas e desafios.

Conforme revelam Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 4) a inserção profissional

[...] nem sempre se desenrola como um processo amigável, seja porque é um período tenso diante do novo papel social que o professor que está começando na profissão vivenciada, seja pela ausência, insuficiência ou precariedade de apoio para encarar as dificuldades “científico-pedagógicas, burocráticas, emocionais e sociais”.

Este é um período marcante na vida do docente que passa pelo processo de socialização profissional, por vezes apresentando tensões, em detrimento das necessidades para atuar em um ambiente de trabalho por ele desconhecido.

Marcelo (1992) compreende este período como **iniciação profissional**, em que se lida com a fase do “aprender e ensinar”; esta etapa inicial compreende os primeiros anos de iniciação à docência e “tem sido sistematicamente esquecida, tanto pelas instituições universitárias como pelas instituições dedicadas à formação em serviço dos professores” (*ibid.*, p. 66). Corroborando esta afirmativa, Cruz, Farias e Hobold (2020) concebem a iniciação profissional como uma etapa fundamental do desenvolvimento profissional dos professores e sinalizam que é uma das etapas “mais desassistida no âmbito das políticas educacionais destinadas à formação profissional (André, 2012; Vaillant, 2009)” (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 4).

Conforme apresentado pelo conjunto de autores, os primeiros anos da docência dos professores iniciantes se configuram um espaço de incertezas e descobertas, em que se apresentam seus anseios e necessidades, sendo necessário que o processo de inserção destes profissionais seja condizente com as dificuldades que apresentam e possam eximir a possibilidade de estes abandonarem a profissão por falta de um acompanhamento sistemático e

contínuo (Ferreira *et al.*, 2017).

Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 6, grifo nosso) definem que “A **indução** refere-se ao processo de acompanhamento do professor iniciante ou principiante durante a sua inserção profissional”, esse acompanhamento necessita ser orientado e ter como base um projeto colaborativo de assistência, apoio e mentoria “que se traduz em estar junto e fazer-se presença durante o caminho por meio da escuta, das trocas, das narrativas e suas análises” (*ibid.*, p. 12).

Marcelo (1999), bem como Cruz, Farias e Hobold (2020) consideram relevantes as ações sistematizadas de acompanhamento ao trabalho docente, viabilizadas por programas de indução, políticas públicas ou outras ações que visem auxiliar esses professores em suas necessidades, dificuldades e desafios que enfrentam nesse período.

Marcelo (1999) entende que os programas de indução necessitam estabelecer estratégias que contribuam para redução dos impactos causados pelo “choque de realidade” sentido pelos professores iniciantes, ao se depararem com a realidade profissional.

André *et al.* (2017) ressaltam que é essencial o desenvolvimento de programas de inserção que incluam estratégias de apoio, acompanhamento que despertem nos professores iniciantes o desejo de envolver-se na dinâmica de autoformação e de participação em projetos formativos contínuos, a fim de amenizar o peso das tarefas.

Silva (2021, p. 71) compreende a **indução profissional**

Como processos formativos de acolhimento, orientação e acompanhamento sistemático e intencional, que se faz especificamente para e com os professores iniciantes. Compreende, ainda, ações, processos, programas ou políticas que se pautam no acompanhamento desse professor iniciante, apoiando-o na sua inserção e colaborando com seu desenvolvimento profissional. Portanto, envolve a construção coletiva de propostas específicas para uma etapa que é diferente, tanto da formação inicial, como da formação continuada.

O processo de indução profissional é caracterizado pelo viés formativo de acolhimento, orientado e acompanhado de forma sistemática e intencional, inclinado às especificidades que apresentam os professores iniciantes, portanto que se faz a partir de uma construção coletiva.

Conforme Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 6) os **professores iniciantes** “[...] apresentam demandas mais exigentes de acompanhamento, dada a complexidade que cerca o início da carreira”, necessitam do acompanhamento consistente que toma por fundamentais as suas necessidades.

Esse acompanhamento, de modo geral a partir dos programas de mentoria, são realizados por **professores experientes**; alguns pesquisadores, para se referir a estes, se utilizam dos termos “mentor” ou “supervisor”. Tomamos os professores experientes,

recorrendo aos autores que articulam estes profissionais como colaboradores à inserção do professor iniciante no ambiente escolar. De acordo com Tancredi e Mizukami (2012, p. 64, grifo nosso), o acompanhamento:

[...] **é intencional e sistemático feito por professores mais experientes, chamados mentores**, que podem discutir com eles o ensino, ajudando-os a analisar sua experiência de forma mais contínua, a olhar para si mesmos, seus conhecimentos e práticas, a olhar para os alunos e a tomar decisões fundamentadas, estabelecendo com eles as relações de confiança necessárias, para que os dilemas e problemas possam ser superados.

No processo de acompanhamento, os professores experientes compartilham seus conhecimentos experienciais em torno do ensino e auxiliam os professores iniciantes a partir de suas necessidades, mobilizando a análise de si mesmos e olhar para si, suas práticas, experiências e conhecimentos. Na acepção de Marcelo (2009, p.12), o **professor experiente** é considerado “alguém que possua um nível elevado de conhecimento e destreza, os quais não se adquirem de forma natural, mas requerem uma dedicação especial e constante”, são saberes experienciais que vão sendo adquiridos e mobilizados ao longo de toda sua trajetória formativa.

Concordamos com Reali *et al.* (2020, p. 84) quando evidenciam:

Professores experientes apresentam maiores conhecimentos sobre os alunos em termos de suas habilidades cognitivas, estilos de aprendizagem e características pessoais. A experiência favorece a construção de um conhecimento situado – que é desenvolvido em função dos contextos de atuação e é acessado e utilizado como ferramentas de solução para os problemas. São também mais responsivos às demandas dos ambientes e capazes de alterar o rumo de suas ações em resposta às necessidades dos alunos e às variáveis do ambiente. Detêm um tipo de estoque de informações que são usadas como lentes para interpretar os eventos, construindo, portanto, representações mais complexas sobre o ensino. Por esses motivos são capazes de desenvolver oportunidades mais efetivas de aprendizagem com grupos de alunos específicos.

Ferreira *et al.* (2017) compreendem que o apoio e auxílio dos professores experientes são vistos como um ponto positivo, pois possibilita a troca de experiências relevantes para construção da identidade do professor e a aquisição dos saberes da prática. André *et al.* (2017, p. 516) concebem:

As professoras revelam que precisam ouvir uma profissional mais experiente que lhes dê atenção não apenas em relação ao aspecto didático, mas afetivo também. As iniciantes, tomadas pela insegurança do primeiro emprego, necessitam de conforto emocional, de orientação para saberem se estão ou não encaminhando seus esforços na direção adequada. Necessitam de alguém que as ajude a refletir sobre sua prática.

Os aspectos afetivos, emocionais necessitam de atenção e acolhimento, para tanto as

relações vivenciadas no cotidiano escolar entre professores iniciantes e experientes são determinantes para a constituição da profissionalidade docente; trata-se da significativa relação Eu-Outro, com os pares, no meio escolar, propiciando trocas de informações e saberes. Nessa perspectiva, Ferreira *et al.* (2017, p. 436) pontuam: “Acredita-se que a criação e a garantia de um espaço de troca de experiências surgem como uma ação para os ajudar no processo de aprendizagem da docência no início da carreira”, e, nesse sentido, as trocas de experiências são vistas como fonte de aprendizagem profissional, espaço para fala e escuta.

Silva (2021) pensa ser essencial uma parceria entre os(as) professores(as) iniciantes, sua escola e a rede de educação da qual fazem parte. O início da docência apresenta especificidades e necessidades próprias, o que demanda apoio e formação específica para tal período.

Nessa mesma perspectiva, ao tratar da necessidade do **processo de imersão** na cultura profissional da escola, Gouveia (2020, p. 19) confere:

Os professores iniciantes precisam estar (...) em contextos previamente organizados a partir dos demais sujeitos que lá estão e são estas vivências que possibilitarão a constituição de um caminho de aprendizagem e desenvolvimento profissional significativos, a partir das características individuais e coletivas de cada um.

Os(as) professores(as) necessitam compreender-se enquanto parte do todo, sendo mobilizados(as) por experiências coletivas e individuais que necessitam partir de estratégias formativas continuadas para o desenvolvimento profissional, que compreendem sentidos significativos e formadores, agregando conhecimentos com vistas a potencializar as atuações profissionais e práticas docentes.

De modo geral, recorrentemente aos contextos reais das instituições de ensino da educação básica, conforme expressam as pesquisas, não são ofertadas aos(às) professores(as) iniciantes espaços-tempos formativos que disponham de condições concretas de conhecer o seu trabalho, imergindo-os(as) nas discussões e aprendizagens que partam do acolhimento, das trocas e partilhas entre pares, pautadas em acompanhamentos contínuos de auxílio e apoio ao trabalho docente. São evidentes estas fragilidades ainda na formação inicial, assim como entre outras experiências formativas, sendo este um fato que pode dificultar a inserção, indução e imersão profissional destes(as) professores(as) nas escolas, o que tem se revelado como um desafio a ser superado.

Apresentadas nossas categorias, passaremos então a mostrar o percurso metodológico de nossa pesquisa.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Trabalhar com questões inerentes à condição humana é assumir um compromisso, e em especial no caso da pesquisa educacional, estabelece premissas metodológicas claras: a melhoria das condições básicas de vida do sujeito da pesquisa é a finalidade da busca do conhecimento, não só como indivíduo, mas também como partícipe de uma coletividade social. (Fischmann, 1994, p. 63)

Alicerçamo-nos em Fischmann (1994) ao compreendermos o nosso compromisso social e ético, enquanto pesquisadores que pensam e elaboram suas pesquisas concebendo a busca pelo conhecimento de quem não caminha só, mas compartilha coletivamente do desejo por mudanças significativas que delineiam o viés investigativo, tomando por centralidade os fenômenos educativos que mobilizam a formação humana, cuidando e zelando para que de fato haja uma produção cientificamente relevante e transformadora àqueles que dela fazem parte, concebidos os participantes como sujeitos que se envolvem ativamente da construção dessa pesquisa.

Costa (2002, p. 152) reflete o ato de pesquisar como “um processo de criação e não de mera constatação, a originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar”. Pesquisar nos mobiliza à produção e construção a partir da atenção, sensibilidade e autoria, considerando um processo que se constitui a partir de um olhar sensível às vivências, interações e experiências que investigamos.

Figura 1 – Fluxograma do percurso metodológico da pesquisa.



Fonte: A autora (2023)

No nosso percurso metodológico, conforme acima exposto, nos movemos a apresentar nossas escolhas metodológicas, expressando os caminhos que trilhamos.

Referenciadas ao nosso objeto de estudo nesta pesquisa, “o Projeto Político-Pedagógico e a formação continuada de professores(as) iniciantes e experientes, articulada à prática, numa perspectiva antirracista”, ancoramo-nos na abordagem de pesquisa qualitativa, a partir de Lüdke e André (2013), por esta caracterizar-se na dimensão interpretativa dos sentidos, significados, quando buscamos compreender os princípios e sentidos em torno do nosso objeto, no contexto educacional das instituições da rede pública de educação municipal de Caruaru-PE.

A escolha pela abordagem qualitativa se justifica por esta considerar os diversos componentes de uma situação que nos possibilitou visualizar e compreender as interações e influências recíprocas, diálogos, gestos, dinâmicas, sistematizações que emergem, mobilizam e constituem os contextos educacionais.

Lüdke e André (2013, p. 13), consideram que “as circunstâncias particulares em que determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem”. Nesta perspectiva de pesquisa, compreende-se que todos os dados da realidade são considerados relevantes, sendo ainda uma abordagem que possibilita a riqueza às descrições dos fenômenos estudados.

Gatti e André (2010, p. 30-31) afirmam que as pesquisas qualitativas “[...] vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais”; as autoras propõem a ruptura da separação entre pesquisado e pesquisador, abarcando a integração destes. Esta tipologia de pesquisa nos permitiu analisar diferentes aspectos emergentes em situações reais do cotidiano dos movimentos e sentidos formativos.

Este tipo de pesquisa compreende os fenômenos que decorrem dos objetos de pesquisa no campo educacional, situando-os, compreendendo-os, descrevendo-os e analisando-os a partir dos contextos, relações e interações que ocorrem, e pontos de vista sócio-históricos, para o alcance da compreensão sobre estes. Isso nos auxiliou a nos aproximarmos da realidade complexa investigada, por meio das manifestações que emergem dos objetos educacionais a que nos propomos analisar.

Concebemos o caráter de nossa pesquisa enquanto pesquisa-formação, que toma por relevantes as experiências formativas partidas das vivências, referencial em pesquisas que

tratam da formação de professores. É possível, através das narrativas ou autobiografias, “ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a interseção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo” (Freitas; Ghedin, 2015, p. 122). Tendo como objeto a formação continuada de professores(as), na perspectiva antirracista, é esta uma pertinente possibilidade para que possamos valorizar as experiências dos(as) professores(as) e com elas contribuir.

“A narrativa de formação, dentro da abordagem biográfica [...] tem como objetivo principal falar da experiência de formação. É, portanto, passando pela narrativa que a pessoa em formação pode reapropriar-se da sua experiência de formação” (*ibid.*, p. 119); nesse movimento, o professor se autoanalisa, reflete sobre si e sua formação, e torna-se sujeito de autoria do saber formativo. Isso muito nos auxiliou a enxergar as experiências formativas dos(as) professores(as).

A seguir, apresentaremos o contexto para realização da pesquisa, nosso lócus de pesquisa e evidenciamos os critérios para seleção das escolas e dos(as) participantes que compõem parte integrante de nossa pesquisa.

4.1 Contexto para realização da pesquisa: caracterização da cidade de Caruaru-PE

A cidade de Caruaru, a princípio, era uma fazenda concedida à família Rodrigues de Sá em 1681, cuja principal atividade eram a agricultura e a criação de gados. No ano de 1849, Caruaru tornou-se município. Atualmente está entre as cidades mais populosas, com uma população de 378.052 habitantes (IBGE, 2022), que vivem numa área territorial de 923.150 km² (Prefeitura de Caruaru, 2023).

É conhecida pelos seus polos econômico, acadêmico, cultural e turístico. Caruaru passou a ser identificada como “Capital do Agreste” advinda da composição musical de Nelson Barbalho e Onildo Almeida, gravada pelo cantor Luiz Gonzaga em 1957. A cidade expandiu-se, e com o seu crescimento ficou reconhecida no país e no mundo como a “Capital do Forró” pelas festas juninas, que duram cerca de 30 dias do mês de junho, sendo considerada aquela que realiza o maior e melhor São João do mundo. Sua feira livre, igualmente cantada por Luiz Gonzaga, a partir de uma composição também de Onildo Almeida, é considerada hoje Patrimônio Cultural e Imaterial do Brasil. Já a “Feira da Sulanca” é evidenciada como um dos maiores centros de comércio de confecções do país. Além disso, o Alto do Moura é tido como o maior Centro de Artes Figurativas das Américas, onde se desenvolve o artesanato produzido

por artesãos do barro (Prefeitura de Caruaru, 2023).

Figura 2 – Cidade de Caruaru



Fonte: Google imagens. Acesso em 05 de julho de 2023.

A região onde hoje se localiza a cidade de Caruaru, antigamente uma fazenda, conforme Ferreira (2023), foi marcada historicamente pela presença de comunidades negras no interior de Caruaru e seus arredores, formando os quilombos, que resistiam às ações de explorações e escravizações realizadas pelos portugueses. Caruaru possui, então, fazendo parte de sua História, um território de lutas e resistência da comunidade quilombola, que formaram “núcleos de resistência contra o escravismo” (SILVA, 1988, p. 23), cujas memórias estão vivas em nomes de alguns sítios da cidade, a exemplo de Brejo da Mulata, Guariba, Carapotós, Zamba, Barro dos Pretos Camilos, entre outros, onde residiram populações negras e quilombos foram formados (Currículo do Município de Caruaru, 2023).

4.2 O contato com a Rede Municipal de Educação

O acesso à Secretaria de Educação e Esportes de Caruaru-PE foi realizado em 2022, a partir de um primeiro contato presencial com a responsável pelo gabinete da Secretaria de Educação; posteriormente fomos recebidos pela Secretária, a quem apresentamos as proposições de nossa pesquisa e tivemos a permissão para sua realização na Rede de Ensino. Foram fornecidos os dados referentes ao quantitativo de escolas na Rede Municipal de Educação, para mapeamento do lócus de pesquisa, bem como a classificação do porte de escolas (pequeno, médio, grande) e o quantitativo de alunos por segmentos de ensino, e demais informações pertinentes à composição do corpus documental da pesquisa.

Em posse destes dados, a partir dos critérios pré-estabelecidos, elegemos as seis escolas

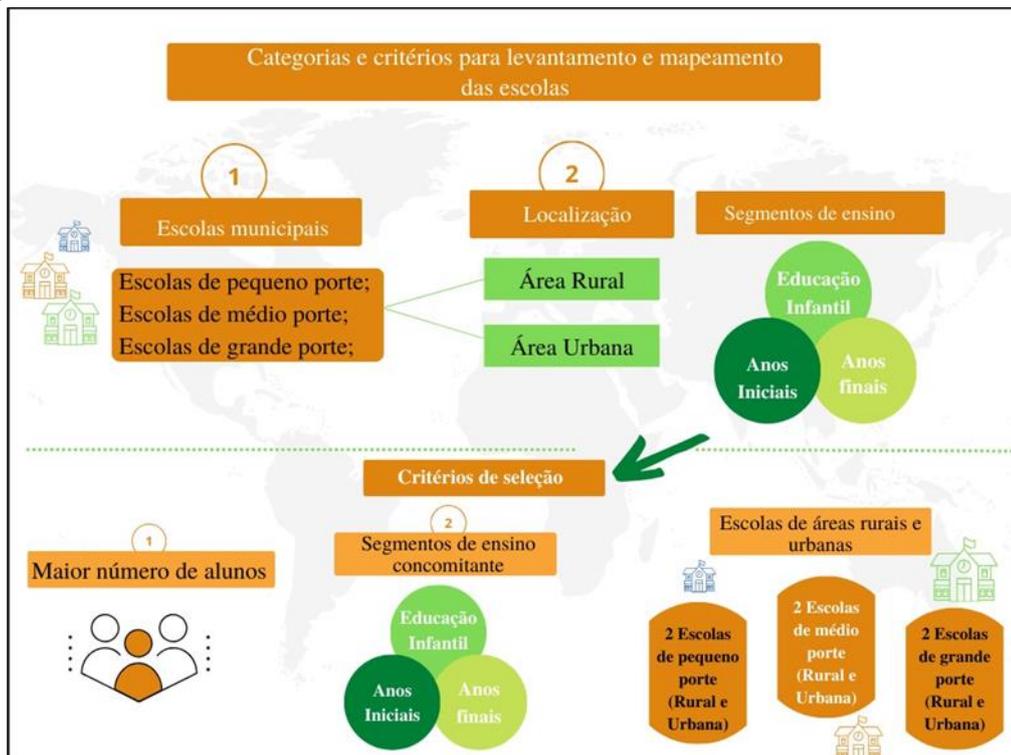
que compõem o lócus de nossa pesquisa. O Setor de Organização Escolar da Secretaria de Educação e Esportes de Caruaru-PE concedeu-nos a autorização para acessarmos os gestores, coordenadores e os professores, a fim de levantarmos os dados de cunho documental, ficando acordado que os documentos seriam enviados de forma *online*. Adiante apresentamos a caracterização dos participantes de nossa pesquisa.

4.2.1 Definição do lócus da pesquisa e critérios para seleção dos participantes

Como lócus de realização da pesquisa, evidenciamos as escolas da rede pública municipal de educação de Caruaru-PE, cuja escolha se justifica por se tratar de um município identificado como polo universitário de interiorização, sendo localizada neste a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE / Campus Acadêmico do Agreste (CAA), bem como outras instituições formativas, sendo referência na formação de professores(as) desta região.

Enunciamos a inserção de escolas localizadas em áreas urbanas e rurais, configurando o mapeamento de lócus de nossa pesquisa. Apresentamos a seguir nossos critérios para levantamento e mapeamento das escolas, assim como de sua seleção.

Figura 3 – Fluxograma das categorias e critérios para levantamento e mapeamento das escolas



Fonte: A autora (2022)

Conforme expresso no fluxograma acima, para o levantamento das escolas que compõem os lócus de investigação de nossa pesquisa, consideramos as seguintes categorias: a) escolas de pequeno, médio e grande porte²; b) estarem localizadas em área urbana e área rural; e realizamos o mapeamento por aquelas que atendessem aos seguintes critérios: a) apresentarem maior quantitativo de estudantes; b) conterem os segmentos de ensino: educação infantil (Pré I e II); anos iniciais (1º ao 5º ano do ensino fundamental) e anos finais (6º ao 9º ano do ensino fundamental) – as escolas que apresentassem em seu contexto concomitante estes três segmentos de ensino operantes.

Para o levantamento das escolas da rede municipal de educação, contamos com o apoio da Secretaria de Educação e Esportes de Caruaru-PE, que por meio do Setor da Organização Escolar, nos forneceu os dados relativos ao quantitativo de escolas localizadas em áreas rural e urbana, conforme expresso no quadro (Q4) abaixo.

Quadro 4 - Síntese do quantitativo de escolas na rede municipal de educação

ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO							
ÁREA URBANA			Total	ÁREA RURAL			Total
Escolas Municipais (EM)			29	Escolas Municipais (EM)			78
Pequeno	Médio	Grande		Pequeno	Médio	Grande	
02	09	18		69	08	01	
Escolas de Tempo Integral (ETI)			07	Escolas de Tempo Integral (ETI)			0
Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI)			26	Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI)			4
TOTAL DE ESCOLAS: 62				TOTAL DE ESCOLAS: 82			
TOTAL DE ESCOLAS NA REDE: 144							
TOTAL DE ALUNOS NA REDE: 46.084							

Fonte: A autora (2022).

Nota: Elaborado a partir de dados fornecidos pelo Setor de Organização Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Caruaru (2022).

Com base nessas informações, conforme expresso ao quadro (Q4) acima, identificamos o total de 144 escolas, contemplando as escolas municipais, Escolas de Tempo Integral e CMEI's; deste total, 107 escolas municipais, sendo 29 escolas localizadas na área urbana e 78 escolas localizadas na área rural. Conforme os dados da rede pública municipal temos o

² As escolas de pequeno, médio e grande porte são caracterizadas pela quantidade de estudantes que atende a educação básica.

percentual de 43% escolas urbanas e 57% rurais, mostra-se que é predominantemente rural, no entanto, não contempla a existência de uma política para Educação do Campo.

A princípio, ao realizarmos o levantamento das escolas que se localizam na área urbana, identificamos o quantitativo de dezoito escolas de grande porte, nove escolas de médio porte, e duas escolas de pequeno porte. No tocante ao mapeamento das escolas de área rural, identificamos o quantitativo de apenas uma escola de grande porte, oito escolas de médio porte e sessenta e nove escolas de pequeno porte.

Frente ao panorama geral ora apresentado destas escolas, realizamos o refinamento destas, concebendo a partir dos dados apresentados aquelas que, para além dos critérios pré-estabelecidos, apresentassem maior número de estudantes, referentes a cada uma das classificações por escolas, sendo de pequeno, médio e grande porte; ainda, escolas que apresentassem concomitantemente os três segmentos de ensino atuantes, a saber, educação infantil, anos iniciais e anos finais.

A partir destes critérios, realizamos a seleção de 02 escolas de pequeno porte, sendo 01 rural e 01 urbana; 02 escolas de médio porte, sendo 01 rural e 01 urbana; e por fim, 02 escolas de grande porte, sendo 01 rural e 01 urbana, totalizando 06 escolas.

Ressaltamos que, a fim de contemplarmos todos os segmentos de ensino que constituem nossos critérios para seleção das escolas, optamos por realizar a divisão destes segmentos, contemplando-os por escolas; optamos por investigar a Educação Infantil e anos iniciais (3º e 5º ano) nas escolas de área rural e anos iniciais (4º ano) e anos finais (8º e 9º ano) nas escolas de área urbana. Apresentaremos a seguir a sistematização a partir do quadro (Q5) das escolas que compõem nosso lócus de pesquisa.

Quadro 5 - Síntese de escolas que compõem o nosso lócus de pesquisa localizadas na área urbana

Porte	Escolas	Segmentos de Ensino	Total de alunos
Urbana Pequeno Porte	EMPGL	Educação Infantil; anos iniciais;	295
Urbana Médio Porte	EMPPBA	Educação Infantil; anos iniciais e finais; EJA;	698
Urbana Grande Porte	EMPMMFBM	Educação Infantil; anos iniciais e finais; EJA	1.236

Fonte: A autora (2022).

Nota: Elaborado a partir de dados fornecidos pelo Setor de Organização Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Caruaru (2022).

Conforme exposto, apresentamos as escolas que se localizam na área urbana, inseridas nos critérios estabelecidos a esta pesquisa e que compõem o seu lócus; evidenciamos que, nas

escolas urbanas, trataremos do contexto do segmento referente aos anos iniciais (4º ano) e finais (8º e 9º anos).

Temos como escola de pequeno porte a EMPGL, que tem por segmentos de ensino Educação Infantil, anos iniciais e finais; dentre as duas escolas de pequeno porte que contêm maior número de alunos, esta encontra-se na primeira posição, apresentando o total de 295 estudantes. Nesta escola concebemos a nossa investigação com a turma do 4º ano do ensino fundamental.

Como escola de médio porte, concebemos a EMPPBA, que oferta a Educação Infantil, anos iniciais e finais e EJA; dentre as 09 escolas de médio porte, encontra-se na primeira posição, apresentando o total de 698 estudantes. Nesta escola mobilizamos nossa investigação na turma do 8º ano do ensino fundamental.

E de grande porte temos a EMPMMFBM, que atende aos segmentos de educação infantil, anos iniciais e finais, e EJA; dentre as 18 escolas de grande porte, ocupa a oitava posição, apresentando o total de 1.236 estudantes – a escolha desta se faz pelo fato de que as escolas que se encontram em mais elevada posição não atendem a todos os segmentos de ensino. Nesta escola mobilizamos nossa investigação na turma do 9º ano do ensino fundamental.

Quadro 6 - Síntese de escolas que compõem o nosso lócus de pesquisa localizadas na área rural

Porte	Escolas	Segmentos de Ensino	Total de alunos
Rural Pequeno Porte	EMPICS	Educação Infantil; anos iniciais e finais; EJA	291
Rural Médio Porte	EMJCS	Educação Infantil; anos iniciais e finais; EJA	683
Rural Grande Porte	EMPK	Educação Infantil; anos iniciais; EJA	864

Fonte: A autora (2022).

Nota: Elaborado a partir de dados fornecidos pelo Setor de Organização Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Caruaru (2022).

A partir do mapeamento realizado, apresentamos as três escolas que se localizam na área rural, que atendem aos critérios estabelecidos a esta pesquisa e que representam o seu lócus; evidenciamos que nas escolas rurais, trataremos do contexto dos segmentos referentes à educação infantil (pré I) e anos iniciais (3º e 5º anos).

Temos como escola de pequeno porte a EMPIC S, que atende à educação infantil, anos iniciais e finais, e EJA; dentre as 69 escolas de pequeno porte que contêm maior número de alunos, esta encontra-se na primeira posição, apresentando o total de 291 estudantes. Nesta escola, concebemos a nossa investigação com a turma de educação infantil.

Como escola de médio porte, temos a EMJCS, que oferece a educação infantil, anos iniciais e finais, e EJA; dentre as 08 escolas de médio porte, ocupa a primeira posição, apresentando o total de 683 estudantes. Mobilizamos nossas investigações nesta escola com a turma do 3º ano do ensino fundamental.

E de grande porte temos a EMPK, que atende à educação infantil, anos iniciais e finais, e EJA; ocupa a primeira posição, apresentando o total de 864 estudantes. Nesta escola, concebemos a nossa investigação com a turma do 5º ano do ensino fundamental.

Como participantes da pesquisa, concebemos os(as) professores(as), tendo como critério de participação o de que estivessem na condição de professores(as) experientes ou iniciantes, este último considerando aqueles(as) que possuem até cinco anos de exercício na docência (Imbernón, 1988, Romanowski; Martins, 2013; Veeman, 1988), e adotamos como critérios para seleção destes, estarem inseridos em pelo menos uma das categorias descritas, a saber: a) docentes iniciantes em sua carreira profissional, ou seja, principiantes no ato de ensinar nos segmentos de ensino; b) que tenham até cinco anos de experiência na docência, bem como professores(as) experientes das instituições escolares que mediam as proposições formativas no âmbito escolar.

Segundo Gatti (2019, p. 57), os participantes, na condição de colaboradores de nossas pesquisas, “são seres sociais imersos em uma vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, seus pensamentos, seus valores e suas atitudes dessas relações”, portanto considera-se que não devem ser tratadas como pessoas em abstrato ou homogêneas. As pesquisas nas áreas humanas e sociais estão situadas nos contextos pessoais, sociais e culturais, sendo necessário estabelecer relações aos contextos investigados.

Evidenciados nossos critérios para seleção dos lócus de pesquisa e participantes, prosseguiremos apresentando adiante os procedimentos e instrumentos adotados para produção e tratamento dos dados.

4.3 Definição dos procedimentos para produção e tratamento dos dados

Tomando por base os objetivos a que nos propomos nesta pesquisa e considerando o contexto pandêmico, que perpassa a vivência do tempo presente, evidenciamos a nossa atenção para readequação dos instrumentos e procedimentos que atendam à perspectiva remota e/ou híbrida, utilizando-nos de plataformas digitais, conforme o surgimento desta necessidade, seguindo assim todos os protocolos de segurança vigentes, a fim de asseverar o nosso compromisso social, ético e formativo para com a realização desta pesquisa e seus participantes.

4.4 Procedimentos para produção dos dados

Para atender ao nosso **primeiro objetivo** – Identificar na sistematização dos documentos oficiais, escolares e pessoais da rede pública municipal e da escola os princípios na formação continuada dos professores(as) que se aproximam de uma perspectiva antirracista –, utilizamos como procedimento metodológico a **análise documental**. Conforme Lüdke e André (2013, p. 47), “A primeira decisão nesse processo é a caracterização do tipo de documento que será usado ou selecionado. Será do tipo técnico (como um relatório, um planejamento, um livro-texto) (...) envolverá informações de arquivos oficiais ou arquivos escolares?”.

Nossas análises tomaram por referência o documento do tipo oficial, entendido como aquele que possui efeitos de ordem jurídica e são produzidos pelos órgãos de poder público. Assim temos o **currículo da rede municipal de Educação de Caruaru-PE**. Por documento de arquivo escolar, compreende-se a sistematização dos registros e informações pertinentes ao contexto escolar: **os PPPs das escolas; as pautas de formações continuadas dos(as) professores(as) e os planejamentos docentes**. Os documentos pessoais são aqueles produzidos e organizados através de informações de forma particular por cada indivíduo; assim temos os **cadernos de registros de atividades dos estudantes** referentes ao 1º semestre de 2022. Desta forma foi constituída nossa análise documental da combinação exploratória de três fontes documentais.

Entendemos ser essa uma análise fundamental, que nos possibilitou compreender e visualizar de forma contextualizada as sistematizações relacionadas à formação continuada de professores(as), numa perspectiva antirracista, circunscritas no repertório documental analisado.

Conforme Lüdke e André (2013, p. 45), “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Este movimento de análise possibilita a verificação de leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Essa análise possibilita o desvelamento de aspectos novos de um tema ou problema pesquisado, a partir da análise de um arcabouço documental, que revela evidências sobre o tema estudado, partindo de fontes ricas, pois permanecem ao longo do tempo.

Para realização destas análises concebemos os princípios, compreendendo-os por fundamentos e/ou bases norteadoras de ações e processos, que tendem a conduzir o

desenvolvimento de planejamentos, práticas, atitudes e valores, sendo os princípios antirracistas considerados basilares para a fundamentação e promoção de uma educação antirracista que norteie as práticas docentes e discentes. Assim, a partir da análise documental, constituímos que os princípios antirracistas que norteiam as formações continuadas de professores(as) são: a) **estudo da luta, História e cultura afro-brasileira e sua contribuição na formação da sociedade brasileira**; b) **consciência política e histórica da diversidade**; c) **fortalecimento de identidades e de direitos**; d) **ações educativas de combate ao racismo e a discriminações**.

Na perspectiva dos princípios acima mencionados, questionamos se nos documentos ora trabalhados: a) há a presença de princípios que se pautem e visibilizem a perspectiva antirracista; b) Quais as aproximações e distanciamentos que se apresentam?; c) Os documentos apresentam articulações/aproximações/distanciamentos?

Constituímos um roteiro para análise documental, tendo como questões norteadoras centrais: a) Há proposições quanto à formação continuada de professores(as) nas sistematizações dos documentos de arquivos escolares analisados? Com qual frequência?; b) Quais as perspectivas da formação continuada de professores(as) que emergem na classe de documentos? São semelhantes ou distintas?; c) Quais as bases referenciais e fundamentadoras da formação continuada de professores(as) apresentadas nos documentos? São explícitas ou implícitas?; d) Quais os princípios da formação continuada de professores(as) numa perspectiva antirracista que se encontram sistematizados nos documentos analisados?

Em atendimento do nosso **segundo objetivo**: analisar os sentidos materializados na dinâmica da formação continuada dos(as) professores(as) que constitua interface com a educação antirracista, adotamos como instrumento para produção de dados o questionário via *Google Forms*.

Conforme a aceção de Severino (2013), o questionário trata-se de um instrumento composto por um conjunto de questões, abertas ou fechadas, sistematicamente articuladas, designadas a levantar informações escritas com vistas a conhecer os diferentes pontos de vista pertinentes ao objeto investigado. O questionário necessita ser previamente testado, sugerindo o pré-teste com sua aplicação a um pequeno grupo, a fim de revisar e ajustar o instrumento, se necessário.

Compreendemos a relevância deste instrumento para produzirmos os dados, uma vez que, através dele nos foi possível suscitar questões e respostas objetivas com clareza, pertinentes ao nosso objeto de estudo, evitando dúvidas e ambiguidades.

É imperioso ressaltar que fizemos uso de um questionário, organizado em duas sessões, sendo a primeira composta por questões que se direcionaram à seleção e à caracterização

dos(as) Professores(as) na condição de iniciantes e experientes participantes da pesquisa, por tanto tendo por eixos das questões: a) idade; b) gênero; c) tempo de docência; d) tipo de vínculo empregatício; e) modalidade de ensino; f) informações sobre sua formação.

Na segunda sessão, para analisar os sentidos materializados na dinâmica da formação continuada dos(as) professores(as) que constituam interface à educação antirracista, as questões tiveram como eixos centrais: a) Por quem são concedidas as formações continuadas de professores(as)?; b) Qual a frequência com que ocorrem as formações continuadas de professores(as)?; c) Como é percebida a dinâmica da formação continuada de professores(as)?; d) As formações continuadas de professores(as) contemplam as temáticas antirracistas? Quais?; e) Com qual frequência as temáticas antirracistas aparecem nas formações continuadas?; f) Quais os sentidos materializados nas formações continuadas?; g) Que aspectos das formações continuadas contribuem para prática docente ser antirracista?

Para atender ao nosso **terceiro objetivo**, em que buscamos levantar as contribuições na perspectiva da construção de proposições formativas pautadas nos princípios antirracistas, possíveis de serem contemplados no PPP da escola e materializados na formação continuada e nas práticas docentes, realizamos o procedimento metodológico do grupo de discussão, bem como, as sessões de intervenção formativas, com produção das cartas pedagógicas, enquanto estratégia formativa, ancorando-nos em Gouveia (2020), Meinerz (2011), Silva (2021) e Weller (2006). Estes procedimentos metodológicos nos permitiram interagir e dialogar com os(as) professores(as) participantes da pesquisa, de forma dinâmica, uma vez que foram realizados encontros *online*, pela plataforma do *Google Meet*.

Prosseguiremos, então, a apresentar nossas mobilizações, vivenciadas em torno do grupo de discussão, a utilização da carta pedagógica e as sessões de intervenção formativas.

4.5 O grupo de discussão

Meinerz (2011) explicita que o grupo de discussão é um procedimento metodológico, por meio do qual podemos buscar informações para compreender uma realidade, sendo capaz de reconhecer aspectos dos habitus de um determinado grupo social. Weller (2006) evidencia que tem como objetivo principal a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências.

Na acepção de Silva (2021, p. 89),

[...] em pesquisas qualitativas, o grupo de discussão representa um importante

procedimento de produção de dados, pois proporciona um profundo estudo de práticas sociais a partir da possibilidade da escuta, o que aponta para a compreensão de que pesquisador e pesquisados são sujeitos em processo, os quais podem transformar-se no decorrer da pesquisa.

Optamos pela escolha deste procedimento, uma vez que este nos possibilitou alcançar em profundidade as práticas dos docentes, a partir da escuta, mobilizando a autoria da fala dos(as) participantes, professores(as) iniciantes e experientes, que puderam realizar a apresentação de suas compreensões e intervenções aos temas tratados.

O trabalho com o grupo de discussão nos permitiu, enquanto prática investigativa, a possibilidade de ouvir os participantes. Meinerz (2011, p. 486) considera a postura de saber ouvir “política, afetiva e ética do pesquisador, assim como do educador”, o que nos possibilitou levantar as contribuições, na perspectiva da construção dos princípios de uma educação antirracista por parte dos(as) professores(as) iniciantes e experientes, para a materialização em suas práticas.

Para condução dos grupos de discussão, foram produzidos tópicos guias, que pressupunham alguns temas que serviram de inspiração para a discussão. Os grupos de discussões se deram a partir de sessões mobilizadas por temas oriundos das investigações.

Conforme Gouveia (2020, p. 101) para que o trabalho com os grupos de discussão ocorra com o rigor científico, “é necessário que sejam definidos os ‘tópicos-guia’ que os conduzem, não em formato de ‘receita’, como algo pronto e acabado, mas no sentido de um roteiro de orientação”. Os tópicos necessitam ser flexíveis e dinâmicos.

Os grupos de discussão têm por critérios a construção de um corpus com base no conhecimento e na experiência dos entrevistados sobre o tema, o que resulta em aprendizagens formativas de ambos(as) os(as) participantes, além de mobilizar reflexões, análises e práticas que conduzam a mudanças.

Para orientar as discussões, constituímos nossos tópicos-guia a partir de algumas questões problematizadoras, a fim de possibilitar que os(as) participantes pudessem refletir sobre os indícios de uma educação antirracista, na proposta político-pedagógica, nas formações continuadas e em suas práticas docentes, em articulação com os princípios antirracistas.

Iniciamos a discussão indagando sobre a compreensão que eles têm sobre a educação antirracista. A fim de que pudessem nos relatar suas concepções e aproximações com esta temática, apresentamos os princípios antirracistas, mobilizando questões que norteiam o provocar reflexões quanto à presença destes princípios no PPP, nas formações continuadas e em suas práticas docentes. Podemos visualizar essa construção a partir do roteiro do grupo de discussão apresentado no quadro (Q7) abaixo:

Quadro 7- Roteiro do grupo de discussão com os(as) professores(as) iniciantes e experientes.

Data/Horário	Eixos Comunicadores	Questões Mobilizadoras	Objetivo
<p>Grupo de discussão</p> <p>1ª Sessão</p> <p>Data: 16/05/2023</p> <p>Horário: 19h às 21:30h</p>	<p>Apresentações dos(as) participantes da pesquisa</p> <p>Apresentação da pesquisa</p> <p>Contextualizando:</p> <p>Apresentação dos princípios que norteiam a formação continuada numa perspectiva antirracista</p> <p>Encaminhamentos de atividade</p> <p>A ser realizada pelos(as) professores(as):</p> <p>Leitura da DCN para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Destacar uma ou mais ações trazidas pelas DCN que podem ser inseridas no PPP da escola.</p> <p>Consulta ao PPP da escola, a fim de verificar se há alguma proposição antirracista para educação.</p> <p>- Encaminhamentos para próxima sessão:</p> <p>Apresentação da carta pedagógica (arquivo das pesquisadoras)</p> <p>Socialização das ações das DCN e proposições antirracistas a partir dos PPP's das escolas.</p>	<p>Contextualizando:</p> <p>Conversa inicial para mobilizar os(as) professores(as) quanto à relevância da formação. (Slides)</p> <p>Aquecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vocês já ouviram falar da expressão educação antirracista? – Já tiveram alguma formação a respeito desta temática? – Vocês entendem que esta temática é necessária à educação antirracista? – Vocês poderiam relatar um pouco sobre o que compreendem por educação antirracista? – Em quais momentos de sua trajetória teve acesso a essas temáticas? <p>Desenvolvimento:</p> <p>Como vocês percebem/identificam os princípios antirracistas no PPP, nas formações continuadas e em sua prática docente? Há presença destes?</p> <p>De que forma são trabalhados esses princípios antirracistas nas formações continuadas?</p> <p>Qual o sentido das dinâmicas das formações continuadas? São numa perspectiva antirracista na escola em que atuam?</p> <p>Fechamento:</p> <p>Enquanto professores(as), de que forma podem contribuir para que os princípios antirracistas possam ser contemplados no PPP, formações continuadas e práticas docentes?</p> <p>Considerações:</p> <p>Que aprendizagens foram construídas nesta sessão?</p>	<p>Analisar os sentidos materializados na dinâmica da formação continuada dos(as) professores(as), que constituam interface com a educação antirracista</p>

Fonte: A autora (2022)

A partir do grupo de discussão, iniciamos o primeiro diálogo com os(as) professores(as) iniciantes e experientes, inicialmente no movimento de acolhimento, escuta e aproximação. Eles(as) compartilharam de sua identidade pessoal e profissional, a fim de estabelecermos

vínculos afetivos para compartilhamento do diálogo e experiências formativas. A este tempo, apresentamos as proposições dos nossos encontros formativos e o coletivo de professores(as) demonstrou relevante disposição e interesse pelas proposições apresentadas.

Através dos eixos comunicadores e perguntas mobilizadoras, buscamos “analisar os sentidos materializados na dinâmica da formação continuada dos(as) professores(as) que constituam interface com a educação antirracista”; para atendimento a este objetivo, na perspectiva da contribuição formativa para as práticas docentes dos(as) professores(as), tratamos e problematizamos os seguintes eixos: Dados étnicos do contexto populacional de Caruaru-PE (IBGE, 2010); análise de situações/denúncias de racismo nas escolas; contextualização sócio-histórica do antirracismo no Brasil.

A partir da exposição e problematização destes conceitos, lançamos as seguintes questões norteadoras ao coletivo de professores(as): “Vocês já ouviram falar da expressão educação antirracista? Já tiveram alguma formação a respeito desta temática? Vocês entendem que esta temática é necessária à educação antirracista? Vocês poderiam relatar um pouco sobre o que compreendem por educação antirracista? Em quais momentos de sua trajetória tiveram acesso a essas temáticas?”. Provocamos os(as) professores(as) a pensarem a partir de suas memórias, as suas vivências formativas, suas práticas docentes, pela via das suas trajetórias formativas, exercício reflexivo que os auxiliou a construir mais à frente as suas cartas pedagógicas, enquanto estratégia formativa.

Apresentamos os princípios antirracistas para a formação continuada de professores(as), extraídos da DCN (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004 e da Lei nº 11.645/08; os conceitos fundamentais na formação de professores(as) para uma educação antirracista; e a DCN para Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. À medida que trabalhamos e problematizamos esses conceitos, mobilizamos em diálogo com o coletivo de professores(as) as questões norteadoras: “Como vocês percebem/identificam os princípios antirracistas no PPP, nas formações continuadas e em sua prática docente? Há presença destes? De que forma são trabalhados estes princípios antirracistas nas formações continuadas? Qual o sentido das dinâmicas das formações continuadas? São numa perspectiva antirracista na escola em que atuam?”.

A partir destas questões, problematizamos e refletimos com o coletivo de professores(as) pela via dos princípios antirracistas a dinâmica das formações continuadas, os PPPs e práticas docentes, inquietando-os a acessarem os PPPs e a DCN para a continuidade de nossas reflexões, nas sessões seguintes de formação. Para além do diálogo constituído a partir das sessões de grupo de discussão e intervenção, fizemos uso da carta pedagógica enquanto

estratégia formativa, a ser apresentada a seguir.

4.6 As cartas pedagógicas

Nas sessões de intervenção, a serem apresentadas no item a seguir, concebemos como estratégia formativa a utilização das cartas pedagógicas, um relevante instrumento metodológico de pesquisa no campo empírico da formação de professores(as). As cartas pedagógicas, no campo científico educacional, têm suas raízes inspiradas na escrita do renomado educador Paulo Freire; a partir de escritas inspiradoras que levam o nome de cartas – Cartas à Guiné Bissau, Cartas a Cristina, e Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar, entre outras –, compartilhava suas experiências de vida e memórias pedagógicas, com densidade histórica e autocrítica, enquanto estratégias de diálogo, reinvenção e (re)existência. Conforme Nakayama (2021, p. 12, grifo nosso),

As Cartas Pedagógicas de Paulo Freire recolocam a educação no espaço coloquial e afetivo e toda a sua obra promove o essencial da educação: **o diálogo que compartilha e provoca, revelando um patrimônio de ideias, práticas e valores que se conectam com os pilares da pesquisa autobiográfica, a prática da história de vida, da pesquisa, formação e ensino.**

De acordo com a autora, as cartas pedagógicas promovem, pela via do diálogo contido nos registros, as ideias, práticas e valores que se articulam às histórias de vida expressas por meio da formação, ensino e pesquisas autobiográficas.

A escolha das cartas pedagógicas justifica-se, pois, ao termos alicerçado nosso estudo a partir da pesquisa-formação, concebendo a formação continuada de professores(as) como um dos pilares de nossa pesquisa, passamos a tomar por centralidade as experiências formativas dos nossos participantes, os(as) professores(as) iniciantes e experientes.

As cartas pedagógicas são o instrumento metodológico que mais se aproxima da perspectiva formativa adotada em nossa pesquisa, pois se caracteriza enquanto um instrumento que viabiliza o desvelar, a construção do ser professor e o verbalizar dos silêncios (Camini, 2021), incentiva a produção autoral (Freitas, 2021), “colaboram para reconstruir a memória pedagógica de suas trajetórias ou de certas práticas educativas em certo espaço, em um determinado momento histórico” (Portal, 2012, p. 90).

Segundo Dickmann (2020, p. 40), “A escrita da carta é o sinal de abertura para o diálogo. Ela questionará, proporá, criticará, enfim, instigará uma conversa sobre o tema”, tendo os registros e escritas atravessados por processos de reflexão crítica, de interação, de

problematizações e (re)existências.

Quanto à produção da escrita da carta pedagógica, não há como exigência uma estrutura definida, contudo Freitas (2021, p. 11, grifo nosso) indica cinco apontamentos, enquanto proposição de orientação para a escrita da carta:

Primeiro apontamento: experiência – selecionar a **experiência a compartilhar**, justificando a relevância da escolha; experiência no sentido amplo, que se pode referir a um trabalho empírico, estudo bibliográfico etc. Segundo apontamento: **destinatário/a** – escolher a quem se dirige a escrita, ou seja, com quem você gostaria de compartilhar sua experiência; os/as destinatários/as podem ser individuais ou coletivos, reais ou imaginários, próximos ou distantes, ou até, enquanto processo reflexivo, a escrita pode ser dirigida a você mesmo. Terceiro apontamento: **título** – atribuir um título para sua Carta Pedagógica é uma forma de convidar ao diálogo, despertando a curiosidade sobre o tema e foco da reflexão que propõe. Quarto apontamento: **motivação e problemática** – formular um questionamento (direta ou indiretamente) pode ser uma forma de apresentar a problemática e orientar o desenvolvimento de sua escrita argumentativa, estabelecendo relações entre texto e contexto; fazer uso das leituras de referência para apoiar sua reflexão pessoal fundamentada sobre a problemática em questão. Quinto apontamento: **“Provocação”** ao diálogo – finalizar a escrita sem conclusões definitivas, convidando à continuidade da ação-reflexão sobre o tema proposto é uma forma de fomentar o diálogo, apresentando novos questionamentos, fazendo convites, outras proposições para escrita etc.

Freitas (2021) explicita que a orientação acima expressa para a escrita da carta pedagógica não é fixa, mas foi constituída enquanto contribuição para a auto-organização em relação às escolhas do tema e como forma de encorajar à escrita, podendo em todo tempo ser recriada a partir de outras estratégias de organização da escrita.

O que se produz a partir das cartas pedagógicas constitui riquezas de detalhes quanto aos acontecimentos, narrando através de diálogos, reflexões e problematizações que se referem às experiências de formação, a vida e prática profissional, focalizando diferentes aspectos formativos dos(as) professores(as).

Conforme Freitas e Ghedin (2015, p. 124), quando o professor narra a sua trajetória formativa e suas experiências, ele se encontra em uma condição de quem aprende e ensina:

Aprende, porque, ao narrar, organiza suas ideias, sistematiza suas experiências, produz sentido a elas e, portanto, novos aprendizados para si. Ensina, porque o outro, diante das narrativas e dos saberes de experiências do colega, pode (res)significar seus próprios saberes e experiências. No entanto, cotidianamente somos envolvidos numa espiral de ação sem reflexão, em que muitas vezes fazemos coisas porque todos fazem ou porque nos disseram que é assim que se age.

Concebemos as narrativas das cartas pedagógicas a partir de seu caráter tridimensional ao contexto de formação, em que são estabelecidas inter-relações entre presente, passado e futuro, podendo ser de ordem tanto pessoal quanto social, são tempos que podem ser articulados

na narrativa (Freitas e Ghedin, 2015).

Consideramos, pois, a carta pedagógica como relevante instrumento autoral de proposição formativa, reflexiva e auto formadora, a ser utilizado em pesquisas de formação de professores, contribuindo no processo do desenvolvimento profissional formativo e reflexivo, e de emancipação através da escrita, que produz o diálogo a partir de suas experiências, indagações e problemáticas. Prosseguiremos a apresentar nossas sessões de intervenções, nas quais utilizaremos como estratégia formativa a carta pedagógica, que possibilita a mobilização coletiva da reflexão e problematização de experiências formativas para a construção de novos conhecimentos, conforme apresentamos a seguir.

4.7 Sessões de intervenção e a utilização da carta pedagógica como estratégia formativa

Para além do grupo de discussão, em atendimento ao nosso terceiro objetivo específico – levantar as contribuições na perspectiva da construção de proposições formativas pautadas nos princípios antirracistas, possíveis de serem contemplados no Projeto político-pedagógico da escola e materializados na formação continuada e nas práticas docentes, a partir de professores(as) iniciantes e experientes –, desenvolvemos quatro sessões de intervenção formativas, enquanto procedimento de reflexão e produção dos dados, utilizando a escrita da carta pedagógica como estratégia formativa.

A utilização das sessões de intervenção em pesquisas, de acordo com Gouveia (2020) e Silva (2021), configuram-se enquanto procedimento metodológico de formação e produção de dados, no entanto a sua finalidade não é apenas discutir sobre determinados assuntos, pois, além disso, possibilita a mobilização para a construção de novos conhecimentos.

Na acepção das autoras, a partir desse procedimento é possível construir e produzir, de forma coletiva, conhecimentos que podem vir a ser incorporados às experiências e vivências profissionais. Além disso, as sessões de intervenções a partir das questões mobilizadoras provocam reflexões que se referem às experiências formativas, inspirando o movimento de análises reflexivas, críticas e problematizadoras, por meio da experiência coletiva que se faz em caráter de trocas entre os pares, uma vez que se faz a esse espaço formativo o acolhimento, a escuta e o diálogo.

Dessa forma realizamos quatro sessões de intervenção formativas, conforme roteiro apresentado no quadro (Q8) a seguir:

Quadro 8 – Roteiro das sessões de intervenção formativas

Data / Horário	Eixos Comunicadores	Questões Mobilizadoras / Roteiro de Atividades	Objetivo
<p>1ª Sessão – (23/05/2023)</p> <p>Horário: 19:00h às 21:30h</p>	<p>Apresentação da carta pedagógica, enquanto instrumento reflexivo e formativo (arquivo das pesquisadoras)</p> <p>Análises e reflexões sobre o conteúdo da carta pedagógica: Eu sou preta, ele amarelo, ela branca: cor da pele de quem? (Silva, 2023)</p> <p>Socialização das ações das DCN e proposições antirracistas a partir dos PPP's das escolas.</p> <p>Encaminhamentos para próxima sessão:</p> <p>Elaboração coletiva das diretrizes formativas.</p>	<p>Questões mobilizadoras</p> <p>– Diante da exposição da carta pedagógica ora apresentada, como vocês relacionam e visualizam os elementos antirracistas no processo formativo ao longo da educação básica e no ensino superior? Que questões ou aspectos lhes chamam a atenção?</p> <p>– Diante da exposição da carta pedagógica ora apresentada, como vocês relacionam e visualizam os elementos antirracistas na prática docente? Que questões ou aspectos lhe chamam atenção?</p> <p>Considerações</p> <p>– Como vocês relacionam e visualizam os elementos antirracistas na formação continuada de professores tratados na carta pedagógica com o seu processo formativo? Há pontos que se assemelham? Quais?</p> <p>Roteiro para construção das cartas pedagógicas (Freitas, 2021).</p> <p>Título; Local; Destinatário; Introdução (experiência); Desenvolvimento (motivação e problemática); Conclusão (“provoc-ação” ao diálogo); Despedida; Referências.</p>	<p>Levantar as contribuições na perspectiva da construção de proposições formativas pautadas nos princípios antirracistas, possíveis de serem contemplados no PPP da escola e materializados na formação continuada e nas práticas docentes</p>

<p>2ª Sessão – (30/05/2023)</p> <p>Horário: 19:00h às 21:30h</p>	<p>– Rememorar a sessão anterior;</p> <p>Elaboração coletiva de diretrizes formativas, tomando como referência o contexto das escolas, pensando as necessidades formativas quanto ao PPP; formações continuadas e práticas docentes.</p> <p>Encaminhamentos para próxima sessão:</p> <p>Oficina de produção das cartas pedagógicas pelos(as) professores(as), a partir do roteiro de elaboração.</p>	<p>Questões mobilizadoras:</p> <p>– Como a ausência de discussões antirracistas afeta a prática docente?</p> <p>– Que proposições formativas a partir dos princípios antirracistas podem ser construídas, a fim de contribuir no PPP das escolas e práticas docentes?</p> <p>– O que vocês sugerem enquanto proposições e ações formativas que possam contribuir para sua formação e prática docente?</p> <p>Considerações:</p> <p>– Quais as necessidades e/ou dificuldades formativas que vocês enxergam na Rede Municipal de Educação, no sentido das formações continuadas, PPP e práticas docentes?</p>	<p>Levantar as contribuições na perspectiva da construção de proposições formativas pautadas nos princípios antirracistas, possíveis de serem contemplados no PPP da escola e materializados na formação continuada e nas práticas docentes</p>
<p>3ª Sessão – (13/06/2023)</p> <p>Horário: 19:00h às 21:30h</p>	<p>– Rememorar a sessão anterior;</p> <p>Oficina de produção das cartas pedagógicas pelos(as) professores(as), a partir do roteiro de elaboração.</p> <p>Apresentação do roteiro de construção da carta pedagógica, passo a passo.</p> <p>Encaminhamentos para próxima sessão:</p> <p>Apresentação e discussão das diretrizes construídas.</p>	<p>Questões mobilizadoras:</p> <p>– Como vocês se sentiram na experiência da escrita da carta pedagógica?</p> <p>– Quais questões ou destaques gostariam de fazer sobre as cartas pedagógicas produzidas?</p> <p>Considerações:</p> <p>– De que forma as proposições formativas vivenciadas por meio da carta pedagógica contribuem para sua formação e prática enquanto professor(a)?</p> <p>Roteiro para construção das cartas pedagógicas (Freitas, 2021).</p> <p>Título; Local; Destinatário; Introdução (experiência); Desenvolvimento (motivação e problemática); Conclusão (“provoc-ação” ao diálogo); Despedida; Referências.</p>	<p>Levantar as contribuições na perspectiva da construção de proposições formativas pautadas nos princípios antirracistas, possíveis de serem contemplados no PPP da escola e materializados na formação continuada e nas práticas docentes</p>

<p>4ª Sessão – (20/06/2023)</p> <p>Horário: 19:00h às 21:30h</p>	<p>– Rememorar a sessão anterior;</p> <p>Apresentação e discussão das diretrizes construídas.</p> <p>Conclusão das sessões, momento de reflexão e avaliação coletiva.</p>	<p>Questões mobilizadoras:</p> <p>– Como vivenciaram o processo de construção das proposições a serem incluídas na política de formação da rede?</p> <p>– Em que a formação colaborou para sua prática enquanto professor(a)?</p> <p>Considerações:</p> <p>– Quais foram as ausências na formação? O que mudariam e/ou acrescentariam?</p>	<p>Levantar as contribuições na perspectiva da construção de proposições formativas pautadas nos princípios antirracistas, possíveis de serem contemplados no PPP da escola e materializados na formação continuada e nas práticas docentes.</p>
--	---	--	--

Fonte: A autora (2022)

Conforme apresentado no roteiro acima, iniciando o movimento das sessões de intervenções, buscando levantar as contribuições na perspectiva da construção de proposições formativas pautadas nos princípios antirracistas, possíveis de serem contemplados no PPP da escola e materializados na formação continuada e nas práticas docentes, na **primeira sessão de intervenção formativa**, retomamos as reflexões pautadas nos princípios antirracistas tecidas na primeira sessão do grupo de discussão, a fim de mobilizar os saberes e evidenciar as realidades vivenciadas por cada um(a) dos(as) professores(as) participantes das sessões formativas.

Em seguida, os(as) professores(as) foram convidados(as) a apresentar as suas considerações quanto às ações da DCN (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004, que possam vir a ser aderidas ao PPP da escola, bem como evidenciar os indícios encontrados em torno da educação antirracista no PPP da escola, a partir de suas consultas ao documento.

Prosseguimos com a apresentação da carta pedagógica, com exposição dos conceitos fundamentais acerca da proposição e finalidade deste instrumento pautado na perspectiva formativa. Com base no conteúdo da carta pedagógica referenciada pela perspectiva antirracista, foi possível que os(as) professores(as) tanto identificassem aspectos relevantes à sua prática docente, quanto acessassem suas memórias e refletissem sobre a sua trajetória formativa, no sentido pessoal ou no profissional, situando sua relação e aproximação com a perspectiva antirracista, pensando os avanços, desafios e necessidades formativas deles.

Na **segunda sessão de intervenção** pautada nas reflexões tecidas anteriormente, propusemos a elaboração coletiva de diretrizes formativas, tomando como referência o contexto das escolas, pensando as necessidades formativas quanto ao PPP, as formações continuadas e as práticas docentes; para tanto, provocamos e mobilizamos o diálogo com o coletivo de

professores(as) através das seguintes questões: Como a ausência de discussões antirracistas afetam a prática docente?; Que proposições formativas a partir dos princípios antirracistas podem ser construídas, a fim de contribuir no PPP das escolas e práticas docentes?; O que vocês sugerem enquanto proposições e ações formativas que possam contribuir para sua formação e prática docente?; Quais as necessidades e/ou dificuldades formativas que vocês enxergam na Rede Municipal de Educação no sentido das formações continuadas, PPP e práticas docentes?

Neste movimento de indagações, foi possível que os(as) professores(as) exercitassem o diálogo, a escuta e exposição de suas necessidades formativas, e ainda desvelar os desafios enfrentados para a formação continuada e prática docente, numa perspectiva antirracista.

Na **terceira sessão**, realizamos a oficina de produção das cartas pedagógicas pelos(as) professores(as), a partir do roteiro de elaboração, compreendendo que este exercício de escrita é experimentado predominantemente pela primeira vez pelos(as) professores(as); especificamente por conceber a perspectiva antirracista, consideramos relevante acompanhar os(as) professores(as) nesta produção, auxiliando-os em tempo real nas sistematizações de suas cartas pedagógicas.

Iniciamos apresentando a finalidade da carta pedagógica e suas características, e, para tanto, utilizamos o roteiro composto pela seguinte estrutura: Título; Local; Destinatário; Introdução (experiência); Desenvolvimento (motivação e problemática); Conclusão (“Provocação” ao diálogo); Despedida; Referências. Desenvolvemos a escrita das cartas pedagógicas apresentando e explanando cada elemento estruturante que a compõe, esclarecendo possíveis dúvidas e quaisquer dificuldades reveladas.

Na **quarta e última sessão**, realizamos a exposição e diálogo da proposição de diretrizes formativas antirracistas que emergiram das reflexões suscitadas pelo coletivo de professores(as), tomando como referência o contexto das escolas, pensando as necessidades formativas quanto ao PPP, formações continuadas e práticas docentes, além da população da Rede, que pressupomos ser predominantemente parda e preta, conforme os dados do IBGE, 2010, em que há o quantitativo de 154.859 habitantes negros(as) caruaruense. Estas foram construídas a partir das reflexões e indicativos das necessidades formativas sinalizadas nas cartas pedagógicas dos(as) professores(as), enquanto relevantes contribuições com possibilidade de serem incluídas a posteriori na formação continuada da Rede Municipal de Educação. A partir da exposição e leitura do documento, que será apresentado com a propositura de que seja transformada em uma resolução que aponte para as diretrizes da formação continuada de professores antirracista na rede, os(as) professores(as) apresentaram

contentamento na produção, bem como aprovaram as proposições de diretrizes fomentadas a partir de suas necessidades e desafios enfrentados na formação continuada.

Assim, concluímos nossas sessões, com a avaliação do coletivo de professores(as), em que revelaram a relevante contribuição formativa para sua prática docente, propiciada pelos diálogos e reflexões antirracistas originados da sessão de grupo de discussão e sessões de intervenção formativa, que mobilizaram a construção de conhecimentos e saberes que os(as) auxiliou a pensar e ressignificar sua prática antirracista em sala de aula, explicitando entusiasmados(as) o desejo pela continuidade desses encontros formativos, a fim de aprofundar as discussões tecidas e acessar novos conhecimentos, reafirmando a necessidade de uma política de formação continuada antirracista.

4.8 Caracterização dos participantes da pesquisa

4.8.1 Os professores iniciantes e experientes

A partir do questionário disponibilizado às seis escolas localizadas em áreas rurais e urbanas, realizamos o envio desse instrumento para o quantitativo de 30 professores(as); tivemos a devolutiva de 12 professores(as) respondentes, destes 07 professores(as) participaram da sessão de grupo de discussão e intervenção formativa. Verificamos, dentre estes, o quantitativo de 01 professor iniciante, considerando os que possuem até cinco anos de atuação docente, e 11 professores experientes. Os professores experientes apresentam entre treze e vinte e nove anos de atuação, considerando o tempo total no ofício docente.

Na sistematização dos dados, a fim de salvaguardar a identidade dos participantes, passamos a identificá-los por P1, P2, P3, P4, P5 e assim sucessivamente. Passamos a apresentar a caracterização destes participantes no quadro (Q9) a seguir:

Quadro 9 – Caracterização dos professores iniciantes e experientes participantes da pesquisa

Identificação	Gênero / idade	Cidade	Nível de escolaridade / formação superior	IES	Área de atuação	Localização
P1 Experiente	F/42	Caruaru- PE	Ensino Superior Pedagogia	UNINTER	Educação Infantil Pré II	Área Rural
P2 Experiente	F/33	Caruaru- PE	Pós-graduação (Especialização) Pedagogia	FABEJA	Educação Infantil Pré I e II	Área Rural
P3 Experiente	F/63	Caruaru- PE	Ensino Superior Pedagogia	UNINTER	Educação Infantil Pré I	Área Rural
P4 Iniciante	F/33	Caruaru- PE	Ensino Superior Pedagogia	FAFICA	Ensino Fundamental Anos	Área Rural

					Iniciais 3º ano	
P5 Experiente	F/50	Caruaru- PE	Pós-graduação (Especialização) Pedagogia	UFPE	Ensino Fundamental Anos Iniciais 3º ano	Área Rural
P6 Experiente	F/49	Caruaru- PE	Pós-graduação (Especialização) Pedagogia	FAFICA	Ensino Fundamental Anos iniciais 4º ano	Área Rural
P7 Experiente	F/64	Caruaru- PE	Pós-graduação (Especialização) Pedagogia	FAFICA	Ensino Fundamental Anos Iniciais 5º ano	Área Rural
P8 Experiente	M/51	Caruaru- PE	Pós-graduação (Especialização) História e Geografia	FAFICA	Ensino Fundamental Anos Finais 9º ano	Área Urbana
P9 Experiente	F/41	Caruaru- PE	Pós-graduação (Especialização) Pedagogia	FAFICA	Ensino Fundamental Anos Iniciais 4º ano	Área Urbana
P10 Experiente	F/53	Caruaru- PE	Pós-graduação (Especialização) Pedagogia	FAFICA	Ensino Fundamental Anos Iniciais 3º ano	Área Urbana
P11 Experiente	F/52	Caruaru- PE	Pós-graduação (Especialização) Pedagogia	FAFICA	Educação Infantil Pré I e II	Área Rural
P12 Experiente	F/44	Caruaru- PE	Ensino Superior Pedagogia	UNOPAR	Ensino Fundamental Anos Iniciais 3º ano	Área Urbana

Fonte: A autora (2023)

Nota: Construído a partir do questionário respondido pelos participantes em novembro de 2022.

Em observância ao quadro (Q9) acima, constatamos 12 professores(as) participantes de nossa pesquisa, sendo 98% do gênero feminino e 8% masculino, com faixa etária que varia entre 33 e 68 anos de idade.

Concernentemente ao nível de escolaridade desses professores, 04 possuem Ensino Superior (licenciatura / bacharelado) e 09 possuem Pós-graduação (Especialização). Atentamos para o fato de que a formação inicial e continuada foi primordialmente realizada em instituições privadas. Destes, 05 lecionam na Educação Infantil, 06 no Ensino Fundamental Anos Iniciais e 01 no Ensino Fundamental Anos Finais.

Em relação à localização, todos os participantes residem em Caruaru-PE; destes, 17% lecionam na área urbana e 83% na área rural.

Convidamos este coletivo de 12 professores(as) para participar das sessões de grupo de discussão e intervenção formativa, dos(as) quais 07 professores(as) (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7) aceitaram participar voluntariamente. No entanto, a partir do interesse pela temática da

formação e prática docente antirracista, os(as) professores(as) compartilharam em suas escolas as nossas formações, e, com isso, mais 10 professores(as) nos solicitaram participação, embora apenas 06 tenham participado efetivamente de nossas formações, juntamente com os(as) demais 07 professores(as). Assim, tivemos o quantitativo de 13 professores(as) participantes da sessão de grupo de discussão e sessões de intervenção formativa. As sessões foram realizadas às terças-feiras, totalizando cinco encontros formativos, entre os meses de maio e junho de 2023. Para tanto, apresentamos no quadro (Q10) abaixo o perfil destes(as) 13 professores(as) participantes.

Quadro 10 – Caracterização dos professores iniciantes e experientes participantes do grupo de discussão e sessões de intervenção formativa.

Identificação	Gênero / idade	Cidade	Nível de escolaridade / formação superior	IES	Área de atuação	Localização
P1 Experiente	F/42	Caruaru-PE	Pós-graduação (Especialização) Pedagogia	UNINTER	Educação Infantil Pré I	Área Rural
P2 Experiente	F/33	Caruaru-PE	Pós-graduação (Especialização) Pedagogia	FABEJA	Educação Infantil Pré I eII	Área Rural
P3 Experiente	F/64	Caruaru-PE	Ensino Superior Pedagogia	UNINTER	Educação Infantil Pré II	Área Rural
P4 Iniciante	F/33	Caruaru-PE	Ensino Superior Pedagogia	UNOPAR	Ensino Fundamental Anos iniciais 1º ano	Área Rural
P5 Experiente	F/50	Caruaru-PE	Pós-graduação (Especialização) Pedagogia	UPE	Ensino Fundamental Anos iniciais 3º ano	Área Rural
P6 Experiente	M/49	Caruaru-PE	Pós-graduação (Especialização) Pedagogia	FAFICA	Ensino Fundamental Anos iniciais 4º ano	Área Rural
P7 Experiente	F/54	Caruaru-PE	Pós-graduação (Especialização) Pedagogia	ANHANGUERA	Ensino Fundamental Anos iniciais 5º ano	Área Rural
P8 Experiente	F/56	Caruaru-PE	Pós-graduação (Especialização) Pedagogia	FAFICA	Ensino Fundamental Anos iniciais 1º ano	Área Rural
P9 Experiente	F/49	Caruaru-PE	Pós-graduação (Especialização) Pedagogia	UPE	Ensino Fundamental Anos iniciais 2º ano	Área Rural
P10 Experiente	F/32	Brejo da Madre de Deus-PE	Pós-graduação (Especialização) Pedagogia	-	Ensino Fundamental Anos iniciais 4º ano	Área Rural
P11 Experiente	F/35	Caruaru-PE	Pós-graduação (Especialização)	CESAC	Ensino Fundamental	Área Rural

			Pedagogia		Anos iniciais 5º ano	
P12 Experiente	F/44	Caruaru- PE	Pós-graduação (Especialização) Ciências Biológicas	UPE	Ensino Fundamental Anos iniciais 6º e 7º	Área Rural
P13 Iniciante	F/35	Caruaru- PE	Pós-graduação (Especialização) Pedagogia	UNINAS- SAU	Ensino Fundamental Anos iniciais 2º ano	Área Rural

Fonte: A autora (2023)

Apresentadas nossas escolhas quanto aos procedimentos e instrumentos para produção dos dados, assim como os(as) participantes da pesquisa; prosseguiremos a apresentar nossos procedimentos para análise dos dados.

4.9 Procedimentos de análise dos dados

A Análise de Conteúdo é uma metodologia de pesquisa que se pauta na análise de dados, possibilitando a exploração qualitativa de mensagens e informações, e tem se firmado no campo das investigações sociais, representando uma característica própria de abordagem metodológica que dispõe de caráter teórico e prático; a partir dela é possível ler e interpretar toda classe de documentos oriundos de comunicação verbal e não-verbal.

No que se refere à análise dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo, na acepção de Moraes (1999, p. 2):

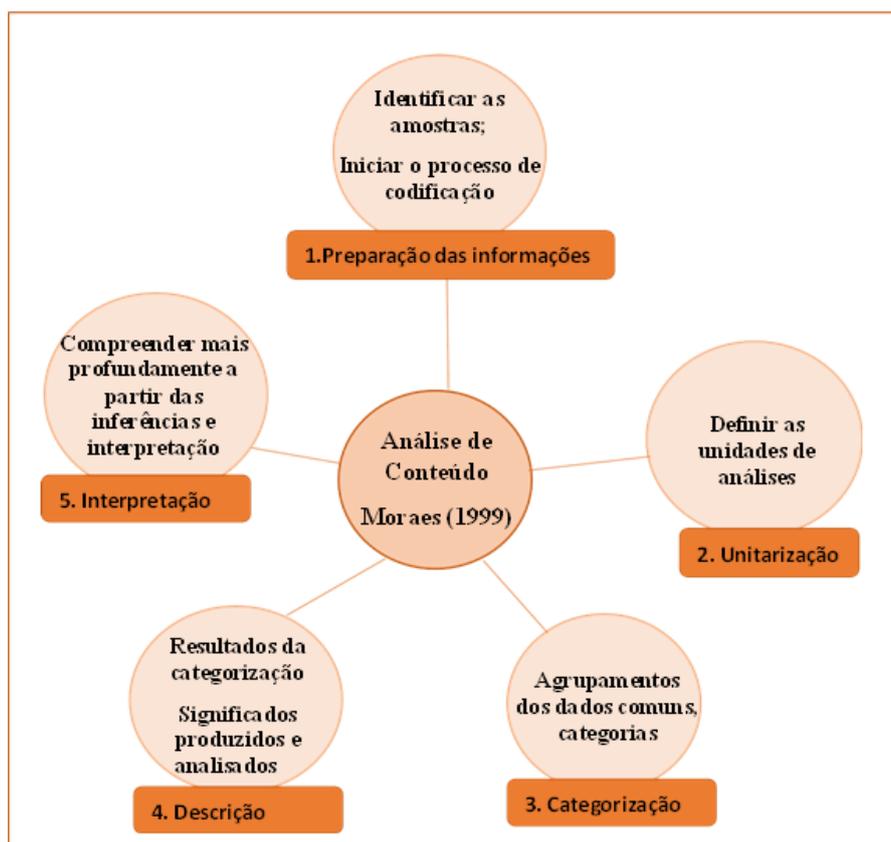
A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Trata-se, portanto, de uma metodologia que nos leva a ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, tendo como matéria-prima materiais oriundos de comunicação verbal e não-verbal.

O autor concebe, enquanto método para composição deste tipo de análise, a constituição de cinco etapas: 1. Preparação das informações; 2. Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3. Categorização ou classificação das unidades em categorias; 4. Descrição; 5. Interpretação.

Ao definir a Análise de Conteúdo enquanto metodologia de pesquisa, Moraes (1999) apresenta as seguintes etapas, compreendidas a partir do esquema na figura a seguir.

Figura 4: Etapas de desenvolvimento da Análise de Conteúdo



Fonte: A autora (2022)

Nota: Produzido a partir dos estudos de Análise de conteúdo (Moraes, 1999).

Com base nas etapas de desenvolvimento da Análise de Conteúdo acima evidenciadas por Moraes (1999), realizamos a análise dos dados, a iniciar pela primeira etapa da **preparação das informações**, em que identificamos as diferentes amostras, constituídas pelos seguintes **documentos**: Currículo da Rede Municipal de Educação de Caruaru-PE; PPPs das escolas; pautas de formações continuadas dos(as) professores(as); planejamentos docentes e cadernos de atividades dos estudantes; e **instrumentos**: questionário, transcrições das gravações do grupo de discussão e sessões de intervenção e das cartas pedagógicas construídas pelos(as) professores(as).

Prosseguimos realizando a leitura cuidadosa do conteúdo dos documentos e dados oriundos dos instrumentos e procedimentos metodológicos, organizando-os por meio de grelhas de dados, a fim de situar e codificar os dados, considerando relevantes aqueles que correspondem aos nossos objetivos específicos, que apresentam os núcleos geradores dos dados produzidos.

Em seguida, na segunda etapa, que se refere à **unitarização**, retomamos a leitura dos dados de forma aprofundada, a fim de refinar as nossas amostras, revisitamos nossos

referenciais teóricos e definimos as unidades de análise através das expressões e temas recorrentes, que se articulam diretamente aos nossos objetivos específicos: a) Identificar na sistematização dos documentos oficiais, escolares e pessoais da rede pública municipal e da escola os princípios na formação continuada dos(as) professores(as) que se aproximam de uma perspectiva antirracista; b) Analisar os sentidos materializados na dinâmica da formação continuada dos(as) professores(as), que constituam interface com a educação antirracista; c) Levantar as contribuições na perspectiva da construção de proposições formativas pautadas nos princípios antirracistas, possíveis de serem contemplados no PPP da escola e materializados na formação continuada e nas práticas docentes; realizando a classificação de tais unidades de análise, pela utilização de diferentes cores, para destacar os núcleos correspondentes aos objetivos, a fim de estabelecer foco e autenticidade nas nossas análises.

Prosseguimos à terceira etapa, correspondente à **categorização**, realizando o agrupamento das unidades de análise que apresentassem expressões ou temas que se assemelham entre si, referenciadas a partir dos núcleos de cada objetivo, em articulação com os sentidos e significados provenientes da classe de dados em análise; a partir desse processo, concebemos a constituição de duas categorias de análise: a) PPP, formação continuada e a perspectiva antirracista – princípios que indiciam sentidos expressos no ofício e nos dizeres docentes: diversidade cultural, diferença, respeito, superação de preconceitos e discriminação; b) PPP e as proposições formativas que se pautem nos princípios antirracistas-necessidades evidenciadas na materialização da formação continuada e das práticas docentes com iniciantes e experientes: ausência formativa antirracista, existência do racismo, necessidades formativas.

Após essa fase, prosseguimos à quarta etapa, a **descrição**, realizada a partir das categorias de análises anunciadas. Elucidamos a descrição dos conceitos centrais de cada categoria, articuladas ao referencial teórico, apresentamos os dados autênticos pela via dos extratos dos dados produzidos, expressos nas unidades de análise; em seguida, produzimos a descrição de textos síntese, revelando os sentidos e significados das mensagens analisadas, a partir das inferências a serem realizadas na etapa seguinte.

Prosseguindo à última etapa, **interpretação**, realizamos a escrita interpretativa, pautada no diálogo com os(as) autores(as), em articulação com os significados apresentados pelos(as) professores(as) iniciantes e experientes participantes da pesquisa, buscando aprofundar, por meio das inferências e interpretação sistemática, os sentidos e aspirações que emergem da classe dos dados interpretados. Apresentado o desenvolvimento de nossas análises constituídas a partir da análise de conteúdo (Moraes, 1999), passamos então a apresentar sistematicamente as nossas categorias analíticas, a partir do capítulo a seguir.

5 CATEGORIAS DE ANÁLISES

5.1 Projeto Político-Pedagógico, formação continuada e a perspectiva antirracista – princípios que indiciam sentidos expressos no ofício e nos dizeres docentes: diversidade cultural, diferença, respeito, superação de preconceitos e discriminação

Nesta categoria de análise, buscamos responder ao primeiro e segundo objetivos específicos da pesquisa: **identificar na sistematização dos documentos (oficiais, escolares e pessoais) da rede pública municipal e da escola, os princípios na formação continuada dos(as) professores(as) que se aproximam de uma perspectiva antirracista e analisar os sentidos materializados na dinâmica da formação continuada dos(as) professores(as) que constituam interface com a educação antirracista.** Tomamos como *corpus* da pesquisa, os dados produzidos a partir dos documentos (oficiais, escolares e pessoais) e o questionário respondido pelos(as) professores(as) iniciantes e experientes da rede.

Considerando o retorno das atividades ainda no período de pandemia, para levantamento dos documentos e produção dos dados, fizemos o contato presencialmente com a Secretaria de Educação, e posteriormente com os(as) gestores(as), coordenadores e os(as) professores(as), assim ficando acordado que os documentos seriam enviados de forma *online*.

Para constituirmos o levantamento dos documentos para produção dos dados, concebemos o currículo da rede pública que foi acessado a partir do Diário Oficial do Município de Caruaru (março/2022) conforme a portaria SEDUC nº 21, de 16 de março de 2022, e em posse deste, prosseguimos inicialmente ao contato com os(as) gestores(as) escolares, para imersão às seis escolas municipais de pequeno, médio e grande portes, localizadas em áreas urbanas e áreas rurais, a fim de acessar as documentações, sendo concedidos pelos(as) gestores(as) o acesso aos PPPs (2018 e 2021) disponibilizados de forma *online*, via *e-mail* e impresso. A partir do contato com os(as) coordenadores(as) pedagógicos, nos foram concedidas as pautas formativas das formações continuadas de professores(as) (2022), bem como os planejamentos docentes (2022), fornecidos via *e-mail* e *WhatsApp*; e pelos(as) professores(as) e estudantes foram disponibilizados, por meio de registros fotográficos, os cadernos de atividades (2022), compondo assim nosso arcabouço documental referente ao primeiro semestre letivo, correspondente ao período de fevereiro a junho do ano de 2022.

Ao realizarmos o levantamento destes documentos, debruçamo-nos sobre a organização e mapeamento dos dados colhidos a partir das seis escolas. Para melhor compreensão, produzimos o quadro (Q11) que apresentamos a seguir, no qual expressamos detalhadamente o

mapeamento e composição do *corpus* da pesquisa.

Quadro 11 - Mapeamento documental das escolas municipais de Caruaru-PE

ESCOLAS MUNICIPAIS		Levantamento documental				
		PPP	Pautas formativas		Planejamentos docentes	Cadernos de atividades
		Ano Tópicos / Páginas	Segmentos de ensinos / Áreas de ensino	Quantidade / Meses	Professores Iniciantes e Experientes	
ÁREA RURAL ³	EMICS	Intitulado: “Projeto Político Pedagógico”	Educação Infantil Pré II	05 Pautas Formativas	Pré II	
		2021 42 tópicos / 121 págs.	Língua Portuguesa e Matemática	fevereiro; abril; maio; junho; agosto/2022	07/02 a 29/07/2022 fev. a jun. Campos de experiência	
	EMJCS	Intitulado: “Projeto Político Pedagógico”	Anos Iniciais 3º ano	01 Pauta Formativa	3º ano	01 Caderno - 3º Ano (Manhã) Atividades desenvolvidas em: 08/02 a 02/06/2022 136 páginas
		2021 14 tópicos / 16 págs.	Língua Portuguesa e Matemática	agosto/2022	07/02 a 27/06/2022 fev. a jun. Todas as disciplinas	
	EMPK	Intitulado: “Projeto Político Pedagógico (PPP)”	Anos Iniciais 5º ano	01 Pauta Formativa	5º ano	01 Caderno – 5º ano (Manhã) Atividades desenvolvidas em: 25/02 a 09/08/2022 48 páginas
		2018 13 tópicos / 24 págs.	Língua Portuguesa e Matemática	agosto/2022	07/02 a 29/07/2022 fev. a jun. Todas as disciplinas	
ÁREA URBANA ⁴	EMGL	Intitulado: “Projeto Político Pedagógico”	Anos Iniciais 4º ano	Nenhuma Pauta Formativa	4º ano	01 Caderno – 4º ano (Manhã) Atividades desenvolvidas em: 07/02 a 27/06/2022 74 páginas
		2021 13 tópicos / 45 págs.	Língua Portuguesa e Matemática		07/02 a 29/07/2022 fev. a jun. Todas as disciplinas	
	EMPPBA	Não possui PPP	Anos Finais 8º ano Arte; História e Geografia	03 Pautas Formativas	8º ano – Geografia	01 Caderno – 8º ano (Tarde) Atividades desenvolvidas em: 16/02 a 10/08/2022 105 páginas

³ Escola de área rural, concebida também como escola do campo, é aquela “situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010).

⁴ Escola de área urbana é aquela localizada nas cidades, que atendem predominantemente estudantes de área urbana.

	EMMMFBM	Não possui PPP	Anos Finais 9º ano Todas as disciplinas ⁵	03 Pautas Formativas abril; maio; agosto/2022	9º ano - História fev. a jun. (2022)	01 Caderno – 9º ano (Tarde) Atividades desenvolvidas em: 28/03 a 27/07/2022 44 páginas
Total	06	04	13		06	06

Fonte: A autora (2022)

Nota: Construído a partir dos documentos disponibilizados pelas seis escolas municipais contempladas na pesquisa (2022).

Conforme exposto no quadro (Q11) acima, tomamos como referência para produção dos dados os documentos de 06 escolas; a partir destas, obtivemos 04 PPPs, elaborados 01 no ano de 2018 e 03 destes em 2021. A estruturação desses documentos quanto à paginação não é padronizada, são predominantemente produzidos pelas escolas localizadas em áreas rurais, considerando que 02 escolas de área urbana, de médio e grande porte, não possuem PPP.

No que se refere às pautas formativas⁶, concedidas a partir dos segmentos de ensino, tivemos na Educação Infantil 05 pautas formativas; no ensino fundamental anos iniciais, 02 pautas formativas; e nos anos finais, 06 pautas formativas; totalizando 13 pautas formativas, que se referem às formações continuadas realizadas entre os meses de fevereiro, abril, maio e agosto de 2022. Estas apresentam-se predominantemente voltadas aos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, exceto as pautas formativas dos anos finais do ensino fundamental, que abrangem os demais componentes curriculares escolares.

Quanto aos planejamentos docentes, foram disponibilizados 06 instrumentos, oriundos dos segmentos de ensino representados pelo Pré II (Educação infantil), 3º, 4º e 5º anos (anos iniciais) e 8º e 9º anos (anos finais), referentes ao período de fevereiro a junho de 2022.

Em relação aos cadernos de atividades dos estudantes, totalizam-se 06 cadernos, referentes aos segmentos de ensino anteriormente apresentados, contendo um repertório dos conteúdos trabalhados a partir das atividades que variam entre fevereiro a agosto de 2022.

Como podemos observar, acima expressa-se o mapeamento documental de 06 escolas municipais da rede pública de Caruaru-PE, com o quantitativo de 29 documentos, que compõem parte do corpus da pesquisa.

No que se refere à devolutiva do questionário disponibilizado aos(às) 30 professores(as), referentes às 06 escolas de área rural e urbana, a partir do que levantamos os sentidos

⁵ Todas as disciplinas são: Língua Portuguesa; Matemática; Ciências; História; Geografia; Artes; Inglês; Ensino Religioso.

⁶ A pauta formativa é um instrumento com os pontos a serem tratados no desenvolvimento das sessões das formações continuadas dos(as) professores(as).

materializados na dinâmica da formação continuada dos(as) professores(as), numa perspectiva antirracista, tivemos 12 professores(as) respondentes; verificamos o quantitativo de 01 professor iniciante (considerando os que possuem até cinco anos de atuação docente) e 11 professores experientes.

Dos 12 participantes de nossa pesquisa, 98% são do gênero feminino e 8% masculino; destes, 17% lecionam na área urbana e 83% na área rural. Na sistematização dos dados, a fim de salvaguardar a identidade dos participantes, passamos a identificá-los por P1, P2, P3, P4, P5 e assim sucessivamente.

Como se pode observar, a categoria acima exposta foi constituída a partir dos dois primeiros objetivos da pesquisa, apresentados em diálogo com as temáticas que emergiram da produção dos dados, assim constituída: **Projeto Político-Pedagógico, Formação continuada e a perspectiva antirracista** – princípios que indiciam sentidos expressos no ofício e nos dizeres docentes: diversidade cultural, diferença, respeito, superação de preconceitos e discriminação. Nesta perspectiva, passaremos a apresentar como a apreendemos conceitualmente.

Concebemos o **PPP** enquanto ação intencional, intencionalidades pedagógicas e políticas pautadas pelos aspectos culturais, profissionais, sociais, sistematizadas e vividas continuamente no cotidiano escolar, norteadas por princípios e elementos oriundos da construção coletiva e democrática que estruturam e organizam o trabalho pedagógico escolar (Coelho; Régis; Silva, 2021). Consideramos que, assumindo em sua consolidação a perspectiva antirracista, o PPP possibilite a reflexão, o diálogo, debates e estratégias que expressem ações intencionais de enfrentamento ao racismo, práticas antirracistas, e instaure a reeducação das relações étnico-raciais (Gomes, 2005a).

A **formação continuada numa perspectiva antirracista** é por nós assumida enquanto contextos formativos que mobilizam a construção do conhecimento pela via da reflexão e recriação de práticas docentes e discentes emancipadoras dos sujeitos, ancorados nas perspectivas conceituais, culturais, políticas e históricas em torno do enfrentamento ao preconceito e discriminações, viabilizando práticas que libertem os sujeitos das amarras sociais provocadas pelo preconceito que se refletem nos contextos escolares.

Prado e Fatima (2016) compreendem que, por meio da **formação continuada**, é possível “despertar” a atenção e conhecimentos dos(as) professores(as) sobre a diversidade, preconceitos e discriminações que emergem dos cotidianos escolares. Neste movimento, podem rever seus conhecimentos, avaliar, denunciar e propor outras metodologias, a fim de superar atitudes e ações preconceituosas.

Nossos estudos a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e da Lei nº 11.645/08, mostram que os **princípios da formação continuada antirracista** se expressam: i) no estudo da luta, História e cultura afro-brasileira e sua contribuição na formação da sociedade brasileira; ii) na consciência política e histórica da diversidade; iii) no fortalecimento de identidades e de direitos; iv) nas ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Na perspectiva de concebermos os princípios da formação continuada antirracista, compreendemos a **educação antirracista** enquanto caminho que conduz à valorização das diferenças, das identidades, das culturas e grupos sociais, possibilitando a erradicação do racismo, do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados surgidos nas situações cotidianas no chão da escola (Cavalleiro, 2001).

Compreendemos a **educação antirracista** como horizonte da educação que se instaura nos contextos escolares, em um movimento de investigar, analisar, dialogar, pensar e refletir as diferentes formas de pensar, ser e agir, como sujeitos sociais, humanos e culturais que enfrentam o racismo enquanto um débito social, político, histórico, cultural, econômico, humano e ético.

Nesta perspectiva, buscamos a constituição de uma educação que se dá a partir de um processo coletivo, que dialoga e mobiliza conhecimentos, mediada pelo respeito, pela problematização e superação dos preconceitos, com vistas à transformação das relações de subordinação à emancipação, pela via do processo educativo constituído a partir do cotidiano escolar, por meio de profundas reflexões diante da diversidade cultural existente, o que pode caracterizar potencialidades formativas superadoras das adversidades no tempo presente.

Considerando as diferentes culturas expressas pelos grupos sociais, concebemos a **diversidade cultural** como uma construção histórica, cultural e social das diferenças, que ultrapassa as características biológicas passíveis de serem observáveis (Gomes, 2005a).

Cada cultura é singular, “constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo [...]” (Morin, 2001, p. 56), sendo, portanto, construção oriunda de diversos aspectos que se dão na formação humana e social.

Compreendemos a **diversidade cultural** como um construto social permeado pelas diferenças que compõem a sociedade, que se movimenta e transforma-se histórica e socialmente, constituída pelos diversos saberes, conhecimentos, pensares, crenças, ideias e valores, e o entrecruzamento destes com novos que surgem, são construções que se renovam e

se produzem em todo tempo, necessitando serem consideradas de fundamental relevância no processo formativo sua valorização, ressignificação e constituição.

Os espaços institucionais em que se concebem as primeiras experiências para além do seio familiar expressam continuamente as diferenças, sendo necessário um processo formativo permeado pela sensibilidade, pelo afeto, pelo respeito, valorização e ressignificação destas aos contextos escolares.

No tocante às **diferenças**, compreendemos que estas se constituem nos modos de pensar, ser, agir, que se revelam a partir das relações de convivência entre grupos sociais que compõem a sociedade, e, quando não respeitadas, são necessárias ações pedagógicas que superem e enfrentem as discriminações, estereótipos e preconceitos feitos a determinadas culturas. Conforme Gomes (2007, p. 17), as diferenças “são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico-cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto da relação de poder”.

Compreendemos a **discriminação** como atitudes e práticas que se concretizam em torno do racismo e preconceito, quando da exclusão de uma pessoa em razão de sua cor, de seus traços físicos, de suas crenças, entre outros (Gomes, 2005a).

Apreendemos o **preconceito** como um julgamento negativo e prévio de pessoas ou grupos que ocupam outro papel social (Gomes, 2005a). Conhecer a identidade e a cultura dos diferentes grupos sociais, e entender como se dá o preconceito e a discriminação são fundamentais para identificar, analisar, refletir e transformar atitudes dessa natureza, nos cotidianos escolares, com vistas a erradicar os estigmas e estereótipos enraizados ao longo do processo do desenvolvimento e formação humana, que precisam ser reconstruídos de forma respeitosa e combativa.

As atitudes respeitadas acima mencionadas, especificamente no processo de ensino e aprendizagem, são concebidas por Zabala (1998), enquanto, conteúdos atitudinais, em que, no processo formativo, o **respeito** é considerado uma atitude fundamental para o exercer da coletividade e o estabelecer das relações afetivas, recíprocas e emancipatórias entre os grupos sociais. Compreendemos o respeito como uma atitude que se desenvolve a partir de um movimento reflexivo, sensível, afetivo e acolhedor, que se manifesta nas relações intergrupais estabelecidas cotidianamente, no ambiente escolar.

As perspectivas anteriormente expressas, quanto à diversidade cultural, diferença, preconceitos, discriminações e o respeito, são temas que precisam estar expressos no ofício docente, quanto ao trabalho que desenvolvem por meio de decisões que suscitem mudanças conceituais, práticas, de atitudes e valores que expressem os princípios do estudo, valorização,

reconhecimento e conhecimento da cultura, identidades e contribuição da população negra à sociedade brasileira.

O **ofício docente** é um conceito em constante elaboração; em algumas literaturas, apresenta-se como “trabalho docente”; “função docente” (Roldão, 2007); e “profissão docente” (Veiga, 2006). O ofício docente pressupõe o trabalho realizado pelo professor na perspectiva do processo de ensino e aprendizagem, é compreendido como uma atividade complexa e desafiadora, que decorre das relações estabelecidas entre o estudo, o conhecimento e a pesquisa, com necessidades formativas específicas. Trata-se de um conjunto de ações e movimentos que emergem das dimensões formativas teóricas e práticas, permeadas pelos vieses pessoal, social, político, pedagógico, identitário, cultural e ético. É, portanto, atividade coletiva, que se dá a partir das vivências e experiências construídas, pautadas nos saberes e fazeres, ressignificados no processo formativo de “formar” os sujeitos sociais e “formar-se” docente, a partir das diversas variáveis que surgem no processo de ensino e aprendizagem, nas diferentes instituições escolares (Nóvoa, 1995).

Apresentados os conceitos do PPP, da formação continuada antirracista, princípios e educação antirracistas, diversidade cultural, diferença, discriminação, preconceito, respeito e ofício docente, passaremos a trabalhar a análise dos dados.

No que se refere às **proposições dos PPPs e à formação continuada de professores, numa perspectiva antirracista**, encontra-se expresso que:

Um **projeto voltado para a cidadania** deve **preocupar-se necessariamente com a diversidade** existente na sociedade, uma das bases concretas em que se praticam os preceitos éticos. É a **ética** que norteia e **exige de todos da escola e dos educadores em particular propostas e iniciativas que visem à superação do preconceito e da discriminação**. A contribuição da escola na construção da democracia é de promover os princípios éticos de liberdade, dignidade, respeito mútuo, justiça e equidade, solidariedade, diálogo no cotidiano; e a de encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige **sensibilidade para a questão da diversidade cultural** e ações decididas em relação aos problemas guiados pela injustiça social (Extrato do PPP da EMJCS, M.P, AR, 2021, p. 08, grifo nosso).

Conforme evidenciado acima, a dimensão da **diversidade cultural** é o alicerce que orienta o projeto educativo desta instituição de ensino, pois orienta suas propostas e iniciativas através do preceito ético, concebendo o respeito mútuo, justiça, equidade, solidariedade e diálogo no cotidiano como práticas que, pela via do princípio da igualdade, sensibilizam a questão da diversidade cultural.

Ao conceber que é exigido aos membros escolares e educadores criar propostas e iniciativas que visem à superação do preconceito a partir da sensibilidade para as questões da

diversidade, de forma implícita pressupõe que a formação continuada de professores(as) assuma uma perspectiva antirracista, quando sugere o trabalho com a temática da diversidade enquanto contribuição da escola na construção da democracia e garantia do princípio constitucional de igualdade.

Nessa perspectiva, Gomes e Silva (2002, p. 16) afirmam que “O desafio para o campo da didática e da formação de professores no que se refere à diversidade é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não-escolares e não transformá-las em metodologias e técnicas de ensino para os ditos ‘diferentes’”.

Discutir a diversidade na formação de professores ultrapassa o uso e ensino de metodologias e técnicas que excluem os processos não-escolares, pois é necessário considerar tanto as vivências que decorrem da sociedade quanto dos cotidianos escolares, aderindo aos diferentes saberes produzidos em ambos os contextos.

O referido PPP, ao indicar a necessidade de que os educadores criem proposições quanto ao trato da diversidade cultural, para a superação do preconceito e discriminação, aproxima-se **dos princípios da formação continuada antirracista expressos na sistematização deste PPP**, se expressa a partir da (ii) consciência política e histórica da diversidade; e das (iv) ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

No que se refere aos indícios de sentidos expressos a partir dos princípios da formação continuada antirracista, as ações educativas desenvolvidas de combate ao racismo e discriminações, bem como a consciência política e histórica da diversidade são indispensáveis, pois os(as) professores(as) revelam, a partir de seus depoimentos, que **as temáticas contempladas pelas formações continuadas articuladas aos princípios antirracistas expressam sentidos no ofício e nos dizeres docentes**, quando tratam do “**Racismo e Letramento racial**” (Extrato do Questionário, P11, PE, AU, 3º ano, AR, novembro, 2022, grifo nosso); do “**Racismo, inclusão social**” (Extrato do Questionário, P1, PE, EI, pré I, AR, novembro, 2022, grifo nosso); da “**Identidade étnico-racial, racismo etc.**” (Extrato do Questionário, P3, PI, EFAI, 3º ano, AR, novembro, 2022, grifo nosso); e do “**Racismo e Preconceito**” (Extrato do Questionário, P12, PE, AI, 3º ano, AU, novembro, 2022, grifo nosso).

Conforme explícito, os(as) professores(as), indicam que a inclusão, o racismo, a identidade étnico-racial e o preconceito são abordagens que expressam sentidos para uma formação continuada que assuma uma perspectiva antirracista e contribua para os ofícios e fazeres docentes, buscando alternativas que enfrentem o racismo e quaisquer formas de exclusão social.

As temáticas explicitadas acima, suscitadas pelos(as) professores(as), são pertinentes à

discussão da diversidade cultural, pois esta articula-se às dimensões da cultura, das tradições, dos saberes e fazeres (Gomes, 2007) que estão articuladas ao processo da construção da identidade, do sentimento de pertença. Tais temáticas são essenciais para a valorização e constituição das diversas culturas existentes, sendo necessárias serem inclusas tanto às formações continuadas quanto às práticas docentes, para que de fato constituam uma educação antirracista.

A discussão da diversidade cultural pautada pelo diálogo, respeito, considerando os aspectos sociais, históricos, culturais e políticos, é essencial para o tecer de sentidos formativos e alcance dos princípios antirracistas da (ii) consciência política e histórica da diversidade; e das (iv) ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, no processo da formação continuada de professores(as).

Concebendo o trato da diversidade cultural nas formações continuadas que assumam a perspectiva antirracista, concebemos que, dessa forma, os(as) professores(as) podem ter expressas, a partir de suas práticas docentes, proposições e ações que superem o preconceito e a discriminação, e que estudem, conheçam e se conscientizem quanto à diversidade cultural existente na sociedade e constituam suas identidades étnicas a partir dela (Gomes, 2005b).

Embora este PPP apresente a perspectiva da diversidade cultural e revele aproximação com dois princípios antirracistas, quando analisados os documentos constituídos pelo **currículo da rede de ensino, as 13 pautas formativas das formações continuadas de professores, os 06 planejamentos docentes e os 06 cadernos de atividades dos(as) estudantes**, não identificamos indício algum que apresentasse aproximação com tais discussões.

A ausência de indícios quanto aos princípios antirracistas, eixo da diversidade cultural e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, nos documentos ora analisados, revelam que, na prática cotidiana escolar, não há o desenvolvimento de ações consistentes que consolidem práticas para a vivência de uma educação antirracista, não expressando a vivência do que está posto no PPP.

Ao prosseguirmos em busca dos **princípios da formação continuada de professores, numa perspectiva antirracista, expressos na sistematização do PPP**, temos que:

Ao realizar o **planejamento da escola deve visar a conexão** dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com **experiências de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas as suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, bem como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos** no conjunto da sociedade. – Propiciar condições para reflexão onde **a comunidade pense, decida e aja assumindo à responsabilidade por relações étnico-raciais, positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças**; – Valorização da oralidade,

da corporalidade e da arte, por exemplo: dança, marcas cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura. – Educação patrimonial, **aprendizado** a partir do **patrimônio cultural afro-brasileiro**, visando preservá-lo e defini-lo (Extrato do PPP da EMICS, P.P, AR, 2021, p. 26, grifo nosso).

O PPP acima apresenta a perspectiva da **diferença**, ao considerar que as experiências de vida dos estudantes e professores valorizem aprendizagens decorrentes das relações com os grupos sociais, como forma de propiciar a superação de discordâncias, conflitos e contestações embasados pelas diferenças constituídas pela cultura, corporalidade e oralidade.

Ao tratar das aprendizagens vinculadas às relações entre negros e demais etnias a partir das experiências de vida, a fim de valorizar as diferenças, aponta aproximações com os princípios da formação continuada de professores, numa perspectiva antirracista, expressos pelo (i) estudo da luta, História e cultura afro-brasileira e sua contribuição na formação da sociedade brasileira; e as (iv) ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Ainda apresenta ao sistematizado do PPP, a categoria “Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações”, com a intencionalidade de tratar, pela via do planejamento escolar articulado com os objetivos de ensino, a proposição de atividades vivenciadas por professores(as) e estudantes, a valorização de aprendizagens que contemplem relações intergrupais entre negros(as) e demais etnias. Para tanto, pressupõe que, para que a formação continuada assuma uma perspectiva antirracista, necessita dispor de experiências formativas que se pautem pela via das relações com pessoas negras, brancas, mestiças que formam o conjunto da sociedade, por meio da valorização da diferença, e estas sejam explícitas no ofício e fazeres docentes.

Quanto aos **elementos que revelam sentidos expressos pelos princípios das formações continuadas antirracistas, que contribuem para o ofício e dizeres docentes**, os(as) professores(as) revelam que temáticas referenciadas pela perspectiva da diferença cooperam para que suas práticas docentes sejam antirracistas; assim, apresentam, enquanto elementos que colaboram para uma prática antirracista, o estudo e apropriação dos temas: **O racismo nas escolas** (Extrato do Questionário, P8, PE, EFAF, 9º ano, AU, novembro, 2022, grifo nosso); **Inclusão social e livros em que são abordados os temas em destaque** (Extrato do Questionário, P1, PE, EI, pré I, AR, novembro, 2022, grifo nosso); **Identidade negra** (Extrato do Questionário, P7, PE, EFAI, 4º ano, AR, novembro, 2022, grifo nosso); **Afrodescendentes** (Extrato do Questionário, P5, PE, EFAI, 5º ano, AR, novembro, 2022, grifo nosso).

Conforme expresso, as temáticas indicadas pelos(as) professores(as), que tratam da identidade negra, dos afrodescendentes, da inclusão social e do racismo, se referenciam na

perspectiva da diferença, construída “[...] por meio de relações socioculturais entre seres humanos e sujeitos sociais” (Gomes; Silva, 2002, p. 16), e expressam sentidos de contribuição para que suas práticas docentes se caracterizem enquanto práticas antirracistas, sendo suscitada por estes temas, a construção de aprendizagens vinculadas às relações intergrupais compostas por diferentes etnias, a partir das experiências de vida dos povos negros que compõem a nação brasileira.

Além da presença destas temáticas nas formações continuadas, concebendo a perspectiva antirracista, Cavalleiro (2005, p. 14) afirma que é preciso o “[...] fornecimento de material didático-pedagógico anti-racista e recursos auxiliares aos professores para que possam ministrar aulas combatendo o preconceito e a discriminação raciais”; atentamos para a necessidade de uma análise e denúncias quanto a conteúdos preconceituosos, nos livros e materiais didáticos. É possível contribuir positivamente para que se construam práticas antirracistas nas escolas.

Por outro lado, o indicativo destas temáticas denunciam a acentuada necessidade de que estas sejam inseridas nas pautas das formações continuadas de professores, em consolidação com os princípios do (i) estudo da luta, História e cultura afro-brasileira e sua contribuição na formação da sociedade brasileira, e (iv) ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, pois ao analisarmos o conjunto das 13 pautas formativas entre os meses de fevereiro a agosto de 2022, não tivemos qualquer destas temáticas apontadas pelos(as) docentes, presentes nas formações continuadas fornecidas pela rede de ensino. Constata-se, portanto, a ausência dessas temáticas, que não se caracterizam enquanto formações continuadas de professores(as) que assumem uma perspectiva antirracista.

Concernentemente ao currículo da rede, os planejamentos docentes e cadernos de atividades dos(as) estudantes, não identificamos indicativos de proposições que incluíssem a perspectiva da diferença, assim como os princípios antirracistas expressos pelo (i) estudo da luta, História e cultura afro-brasileira e sua contribuição na formação da sociedade brasileira, e (iv) ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Essas ausências quanto ao trato das temáticas trabalhadas nas sistematizações dos PPPs revelam o descaso que advém desde a negligência do trabalho com a perspectiva antirracista na formação continuada de professores, e com isto se sucede aos demais contextos pedagógicos, expressos nos ofícios e fazeres docentes, a partir de suas práticas, que se tornam fragilizadas, bem como seus planejamentos e atividades, não apresentando proposições e iniciativas para construção de uma educação antirracista.

No que diz respeito aos **princípios da formação continuada de professores, numa**

perspectiva antirracista, na sistematização do PPP, encontramos expresso que:

Todo estudante poderá em sua formação, não somente conhecer, mas admirar e respeitar os povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, sobretudo, valorizar a participação destas culturas na formação do povo brasileiro. Para tal, cabe às supervisoras e professoras propor práticas pedagógicas, refletindo junto aos alunos, visando a busca da promoção afirmativa dos afrodescendentes e índios (Extrato do PPP da EMGL, P.P, AU, 2021, p. 33, grifo nosso).

Conforme expresso acima, este PPP toma por centralidade a perspectiva do **respeito** como tema essencial no processo formativo, que necessita estar presente nas práticas pedagógicas de forma reflexiva, criando espaços de convivência que valorizem a cultura negra, indicando que este é um movimento que precisa ser constante, na busca pela superação de preconceitos e combate às atitudes discriminatórias.

Ao evidenciarem a importância de uma prática sistemática pela via do respeito, a considerar a diversidade e valorização da cultura, bem como propiciar a convivência composta pela diversidade da escola, apontam indícios que se aproximam do princípio do (i) estudo da luta, História e cultura afro-brasileira e sua contribuição na formação da sociedade brasileira.

Quando, no sistematizado do PPP, prescrevem e indicam que a iniciativa para a promoção de práticas antirracistas pela via das discussões em torno do respeito e valorização da cultura sejam realizadas pelos(as) professores(as) e supervisores(as), dispensam a coletividade, que é um movimento democrático e participativo nesta construção com os demais que compõem a comunidade escolar.

Verificamos que a perspectiva do **respeito** tratada no PPP, pela via dos **princípios da formação continuada de professores, numa perspectiva antirracista**, da mesma forma encontra-se expresso no currículo:

É de **responsabilidade da Secretaria de Educação a oferta de formação continuada que promova a concretização do Currículo nos espaços escolares de maneira coerente**, e em consonância com as leis que regem as práticas educacionais do país, **respeitando a pluralidade cultural e as diversidades étnica, racial, religiosa, sexual e de gênero, que compõem a nação**, sem perder de vista as pessoas com deficiência, promovendo, assim, uma educação inclusiva num sentido mais amplo e justo (Currículo da Rede Pública de Caruaru⁷, grifo nosso).

A partir do exposto acima, conferimos que se apresenta a proposição de articulação entre a formação continuada, o currículo e as práticas docentes em consonância com as leis que suscitam o respeito à pluralidade cultural e às diversidades étnica e racial, entre outras. É

⁷ Disponível em: http://consulta-curricular.caruaru.pe.gov.br/pdf_intro/texto-intro.pdf, acesso em 10.out.2023

indicado, pelo disposto no currículo, que o respeito à pluralidade cultural e às diversidades étnica, racial, entre outras, estejam inseridas nas formações continuadas de professores; mas, ao recorrermos às 13 pautas das formações continuadas de professores, não constatamos a presença de tais temáticas, conforme orienta o currículo da rede. Não há articulação entre o que está posto no currículo e as formações continuadas e práticas docentes, não há indícios de vivências formativas que pautem a perspectiva antirracista.

Gomes (2007, p. 22) compreende que é inaceitável

[...] a ênfase na formação de professores e de professoras centrada em um tipo de qualificação que privilegie pela homogeneização, uniformidade de currículos, dos saberes, dos métodos, da avaliação e da organização da escola. Faz-se necessário formar professores e professoras que saibam lidar pedagogicamente com a diversidade.

O currículo escolar necessita considerar a heterogeneidade e diversidade existente em cada contexto escolar, bem como dialogar e refletir esses contextos a partir das formações continuadas de professores, a fim de proporcionar trocas de experiências e buscar ações de enfrentamento a atitudes discriminatórias e racistas.

No tocante aos **sentidos dos princípios das formações continuadas, numa perspectiva antirracista, que necessitam ser visibilizados nos contextos formativos**, estes são expressos pela via do respeito, vejamos o que relatam os(as) professores(as): **“Que todo ser humano tem direito à dignidade, igualdade como pessoa”** (Extrato do Questionário, P6, PE, EI, pré I, AR, novembro, 2022, grifo nosso). **“Que as pessoas devem respeitar uns aos outros independente da cor e não ter preconceito”** (Extrato do Questionário, P12, PE, AI, 3º ano, AU, novembro, 2022, grifo nosso).

Conforme relatam os(as) professores(as) P6 e P12, faz-se necessário estar presentes às formações, continuadas pela via da compreensão, diálogo e reflexão, o respeito como tema essencial para enfrentar o racismo, o preconceito e as discriminações. Assim, expressam o sentido do respeito pertinentes ao direito à dignidade e igualdade, bem como, o respeito às identidades étnicas e culturais.

Embora o referido PPP trate da perspectiva do respeito referindo-se aos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, de forma contraditória, quando os(as) professores(as) ressaltam, a partir de seus relatos, que necessita ser visibilizado o tema do respeito nas formações, evidenciam que esta discussão é ausente nas formações continuadas.

Para além de analisarmos as pautas formativas, quando da análise dos planejamentos docentes, bem como dos cadernos de atividades dos estudantes, referentes aos meses de

fevereiro a junho de 2022, não constatamos indícios de proposições que expressem a presença da perspectiva antirracista, assim como, dos marcadores até aqui tratados da diversidade cultural, diferença e respeito, apresentados no corpus documental dos PPPs já analisados. Isso evidencia que as discussões tratadas no PPP, que se aproximam dos princípios antirracistas, estão ausentes das práticas docentes e discentes; não há formações continuadas e práticas docentes que se pautem pela perspectiva antirracista, nesta rede de ensino.

Concebendo a busca pelos **princípios da formação continuada de professores, numa perspectiva antirracista**, encontramos ainda, na **sistematização do PPP**:

Além de ser um espaço de conhecimento sistematizado, **a escola**, a partir de **sua prática diária, busca a superação de preconceitos e combate às atitudes discriminatórias**. Da mesma forma o **espaço de convivência de crianças e jovens de origens e níveis socioeconômicos diferentes**, com costumes, dogmas religiosos e visões de mundo **compõem a diversidade da escola** (Extrato do PPP da EMPK, G.P, AR, 2018, p. 11, grifo nosso)

O PPP acima versa sobre a **superação de preconceitos e combate às atitudes discriminatórias** e torna relevante a constituição de práticas diárias que assumam o enfrentamento ao racismo, suscita que os espaços de convivência necessitam ser pautados pela diversidade composta pela comunidade escolar.

A partir do exposto acima, conferimos que se torna pertinente a perspectiva de uma prática sistemática quanto à superação de preconceitos e combate às atitudes discriminatórias, pela via da diversidade, do respeito e valorização da cultura, bem como propiciar a convivência composta pela diversidade da escola, a partir dessa compreensão, apresenta indícios de que se aproximam do princípio das (iv) ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

No que se refere ao tratado pelo PPP quanto à dimensão dos espaços de convivência embasados pela diversidade, enquanto propulsores de experiências formativas pautadas na busca pela superação de preconceitos e combate às atitudes discriminatórias, este pressupõe de forma implícita que os espaços de formações continuadas necessitam propiciar a busca pela superação de preconceitos e combate às atitudes discriminatórias, através de iniciativas e ações coletivas, a partir da perspectiva antirracista.

Compreendendo que as formações continuadas de professores são espaços de troca de saberes, experiências, de construção do conhecimento, em que pensam, refletem e dialogam sobre diversos fenômenos educativos, a partir das necessidades que emergem no cotidiano escolar, há a necessidade da dinamicidade e flexibilidade, ainda mais quando pensamos a perspectiva antirracista que se apresenta de forma complexa nos aspectos de convivência social dos estudantes. Ao verificarmos as 13 pautas formativas, não identificamos a presença de

princípios antirracistas, bem como indicativos de ações que propiciem a superação de preconceitos e combate às atitudes discriminatórias; nas sistematizações não foram evidenciados os sentidos e aspectos da formação continuada condizentes com a perspectiva antirracista.

No que se refere aos **sentidos materializados na dinâmica da formação continuada de professores, numa perspectiva antirracista**, revelam-se em espaços que assim são caracterizados pelos(as) professores(as): **“É acolhedor, nos ajuda muito na nossa prática pedagógica”**. (Extrato do Questionário, P2, PE, EI, pré II, AR, novembro, 2022, grifo nosso). **“Um espaço muito acolhedor, com formas diversas dinâmicas”**. (Extrato do Questionário, P1, PE, EI, pré I, AR, novembro, 2022, grifo nosso). **“É sim fundamental para nossa prática, são flexíveis e dinâmicas”**. (Extrato do Questionário, P3, PI, EFAI, 3º ano, AR, novembro, 2022, grifo nosso). **“Sim, troca de experiências, vivências assertivas”**. (Extrato do Questionário, P7, PE, EFAI, 4º ano, AR, novembro, 2022, grifo nosso)

A formação continuada de professores é expressa através de sentidos de acolhimento, flexível e dinâmico, que possibilita a troca de vivências e experiências.

Para Nóvoa (1995, p. 30) “A formação continuada deve alicerçar-se numa ‘reflexão na prática e sobre a prática’ através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores”; pensando uma formação pela via da perspectiva antirracista, é relevante que os professores sejam provocados a investigar, analisar, refletir e questionar elementos e aspectos históricos e culturais, que, por meio de situações cotidianas, são reproduzidos no seio escolar, e assim criar condições pedagógicas para desenvolver práticas antirracistas consistentes e contínuas.

No entanto, a partir das análises dos documentos correspondentes ao currículo da Rede, as pautas das formações continuadas e planejamentos docentes, constatamos que as ações formativas não apresentam sentidos formativos que se referem à prática sistemática de proposições e recursos pedagógicos para superação de preconceitos e combate às atitudes discriminatórias, não condizem portanto ao apresentado pelo PPP e relatado pelos(as) professores(as) em relação ao que concerne a perspectiva antirracista.

Quanto à **superação de preconceitos e discriminações**, Gomes (2005a, p. 60) expressa-se que

Os(as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a

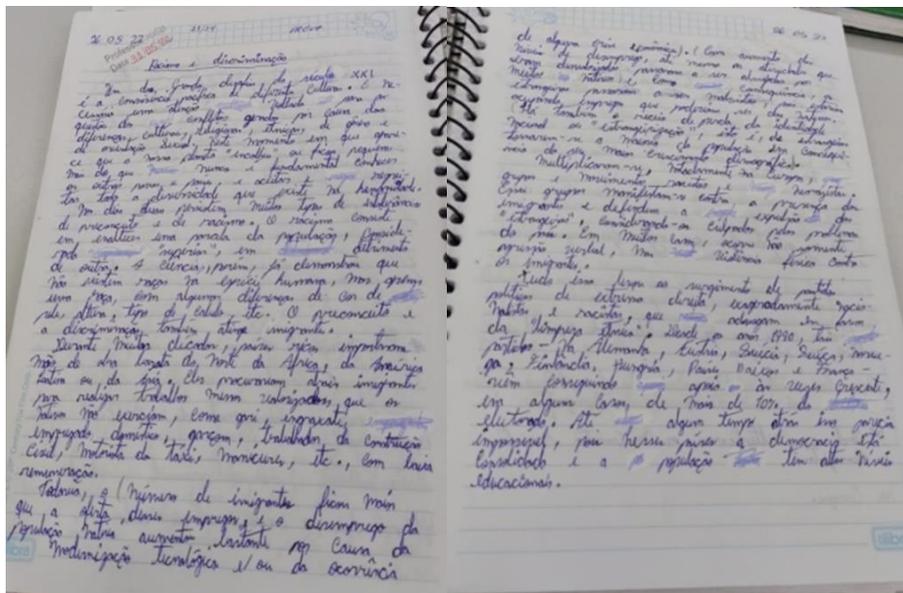
discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial.

Para que seja desenvolvido um trabalho pautado na superação de preconceitos e discriminações, é necessário que docentes e discentes conheçam a História e a cultura afro-brasileira e africana, rompendo com os estereótipos e ideologias racistas, para que possam ter superados os estigmas e preconceitos, denunciando-os e implementando ações afirmativas. É relevante a proposição de formações continuadas alicerçadas na perspectiva antirracista para enfrentar as práticas do racismo.

Ao tratar da superação de preconceitos e combate às atitudes discriminatórias, ora tratadas pelo PPP, no que se refere às proposições quanto **aos princípios da formação continuada de professores(as) antirracista, nas sistematizações dos cadernos de atividades dos estudantes**, analisando o conjunto de 06 cadernos de atividades referentes ao Pré II (Educação infantil), 3º, 4º e 5º anos (anos iniciais) e 8º e 9º anos (anos finais), referentes ao período de fevereiro a junho de 2022, identificamos apenas 01 caderno do 8º ano do ensino fundamental anos finais, contendo um repertório de 68 atividades.

Dentre estas atividades, apenas 01 apresenta aproximações quanto ao princípio das (iv) ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, desenvolvida no componente curricular de Geografia intitulado “Racismo e Discriminação”, conforme podemos visualizar a seguir:

Imagem 1 – Atividade: “Racismo e Discriminação” (8º ano)



Fonte: Caderno de atividade do 8º ano (EMPPBA)

A atividade acima foi desenvolvida em 26/05/2022, contemplada pelo objeto do conhecimento Conceitos: Estado, povo, nação, território, territorialidade, governo e país; Regionalização na América e África; Conflitos e tensões geopolíticas na América e África.

Consideramos relevante o emergir desta temática como proposição de atividade, pois, predominantemente, as atividades que se voltam à perspectiva antirracista são desenvolvidas no mês de novembro, na data comemorativa da Consciência Negra, o que demonstra o interesse e esforço, por parte do docente, em inserir tais discussões aos conteúdos curriculares, não centralizando às datas comemorativas de forma pontual.

Infelizmente estas temáticas, quando abordadas em sala de aula, encontram-se reclusas aos componentes curriculares de História e Geografia, centralizados nos anos finais, não havendo a interdisciplinaridade com os demais componentes curriculares.

Apenas 01 caderno do 8º ano do ensino fundamental, acima apresentado, contém atividade com indícios dos princípios antirracistas, diante da análise dos 06 cadernos de atividades contemplados pela educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e anos finais); além deste, não foi encontrada qualquer outra atividade, realizada de fevereiro a junho de 2022, que apresentasse aproximações com os princípios.

Esta constatação revela a fragilidade do trato com a perspectiva antirracista nas práticas docentes e a invisibilidade e distanciamento de proposições de atividades que trabalhem os princípios antirracistas, suscitando a ausência formativa neste sentido e a extrema necessidade de uma formação continuada, numa perspectiva antirracista.

Constatamos que a proposição curricular e os PPPs não dialogam diretamente com os princípios da formação continuada, numa perspectiva antirracista, sendo concebida de forma ampla, não atendendo às especificidades para que se tenha uma educação antirracista na escola. O que é proposto nestes documentos não se encontra expresso nas pautas das formações continuadas, nos planejamentos docentes, bem como nos cadernos de atividades.

Quanto a este último, os cadernos de atividades, a presença de uma atividade apenas, não é suficiente para afirmarmos que há, em específico a esta instituição, um trabalho desenvolvido a partir da perspectiva antirracista, pois esta se dá a partir de um trabalho contínuo, por meio de proposições e ações, pela via da construção do conhecimento, em esforços coletivos, em um movimento de resistência aos preconceitos e discriminações.

Ainda no que concerne às ações referentes ao processo formativo de professores e estudantes, as estratégias relacionadas à promoção de igualdade étnico-racial implicadas pela rede de ensino, no ano de 2022, apresentadas no Plano Municipal de Educação (PME), aprovado pela Lei nº 5.540/2015 e com vigência por 10 anos, tiveram avaliadas as metas e

estratégias que versam sobre a promoção da igualdade étnico-racial, no dia 03 de agosto de 2022, pelo Fórum Municipal de Educação de Caruaru, com a participação de autoridades do Executivo e do Legislativo, e as instituições de Ensino Superior Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES UNITA) e Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), educadores e representantes da sociedade civil. Na ocasião, de acordo com o debate, foi afirmado:

O PME não dá conta de todas as questões étnico raciais e, assim, apesar de alguns avanços, ainda precisamos combater o preconceito e a discriminação, que pode ser direta (dirigida a determinados grupos, como africanos, mexicanos, nordestinos, tatuados, pessoas com dreads), indireta (norma neutra que atinge indivíduos mais vulneráveis) e a discriminação positiva (reparação histórica - política de cotas) (Extrato do relatório de avaliação do PME, 2022, p. 3).

As metas e estratégias propostas pelo PME não alcançam o objetivo proposto da promoção de igualdade étnico-racial; este relevante dado fundamenta a conjectura de que não há propositura de formações continuadas que se pautem na perspectiva antirracista na rede de ensino, pois, conforme acima explícito, o trabalho formativo desenvolvido não atende às demandas emergentes das questões étnico-raciais, diversidade, entre outros elementos importantes para a construção de uma educação antirracista.

Concebemos como urgente a instauração de políticas públicas para a formação continuada antirracista, que sejam perenes a esta Rede Municipal de Ensino, em que se mobilizem formações que tenham como participantes ativos os(as) professores(as), os(as) estudantes e comunidades escolares, para uma construção de fato coletiva, democrática e participativa, viabilizando a emancipação histórica, identitária, cultural, social, ideológica da população negra e demais que compõem a sociedade.

Em síntese, verificamos, a partir dos dados expressos na sistematização dos documentos (oficiais, escolares e pessoais) da rede pública municipal e da escola, no que se refere ao currículo este apresenta aproximações com apenas um dos princípios da formação continuada antirracista, as (iv) ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, não contemplando os demais. Ainda, este não expressa articulação com o disposto nos quatro PPPs, que se distanciam do princípio do (iii) fortalecimento de identidades e de direitos, e indicam aproximações com os princípios do (i) estudo da luta, História e cultura afro-brasileira e sua contribuição na formação da sociedade brasileira; (ii) consciência política e histórica da diversidade; e (iv) ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

No que se refere **aos princípios da formação continuada de professores(as)**

iniciantes e experientes, numa perspectiva antirracista, nos documentos (oficiais, escolares e pessoais) temos que, embora encontrados na sistematização do currículo da Rede e PPPs indicativos de aproximações com os princípios da formação continuada acima expostos, esta constatação que, a princípio, nos fez pensar que houvesse proposições de trabalho voltadas à perspectiva antirracista sendo de fato vivenciadas na Rede Municipal de Ensino, apresenta-se em contraposição à realidade expressa nas pautas formativas, planejamentos e cadernos de atividades, uma vez que estes documentos não apresentam sequer aproximações com uma perspectiva antirracista, pois não demonstram articulação com os princípios, bem como não há articulações com os eixos emergentes da classe de dados como a diversidade cultural, diferença, respeito, superação de preconceitos e discriminação, ou seja, o prescrito nos documentos, enquanto propostas que se aproximam da perspectiva antirracista, não são refletidas nas pautas formativas, nos planejamentos docentes e nas proposições de atividades para os(as) estudantes.

Constatamos fortemente a divergência entre a tecitura dos textos dos documentos analisados e os instrumentos para a execução destas propostas pela via das pautas formativas e planejamentos docentes, quando recorremos às evidências pautadas nos relatos dos(as) professores(as) iniciantes e experientes, que reafirmam a ausência de discussões que auxiliem na propiciação da perspectiva antirracista, tanto em seu processo de formação continuada, quanto aos seus ofícios e fazeres docentes. Portanto, ao indicar a ausência de uma perspectiva antirracista e suscitar que sejam incluídas em suas formações temáticas como o respeito, identidade, preconceito, diversidade, entre outras, evidenciam a extrema necessidade de que as formações continuadas se constituam em espaços para além de educativos, antirracistas.

No que se refere aos **sentidos materializados na dinâmica da formação continuada dos(as) professores(as) iniciantes e experientes, que constitua interface com a educação antirracista**, temos que os sentidos expressos pelos(as) professores(as) são apreendidos a partir da significativa contribuição reflexiva, crítica, possibilitadora da construção do conhecimento a partir da coletividade para sua prática docente ser antirracista, pela via do acolhimento, flexibilidade e dinamicidade que possibilite a troca de vivências e experiências que fortaleçam suas práticas diárias de enfrentamento ao racismo.

Considerando **as necessidades formativas** apresentadas pelos(as) professores(as) iniciantes e experientes, pela via dos ofícios e fazeres docentes, estas são expressas pela a) ausência de uma política pública para formação continuada antirracista; b) invisibilidade de discussões e temáticas nas pautas das formações continuadas; c) falta de material didático antirracista; d) ausência de acompanhamento sistemático que dê suporte à prática docente; e e) ausência de uma abertura para o diálogo e escuta das necessidades formativas dos(as)

professores(as).

As contribuições trazidas pelos(as) professores(as) participantes da pesquisa apontam para necessidades formativas a serem alimentadas pelas formações continuadas, que assumam a perspectiva antirracista e deem sustentação às práticas docentes e discentes; nesta perspectiva, necessitam: a) construir uma política pública em que as necessidades emergjam do chão das escolas, dos conflitos, das problematizações; b) constituir núcleos de formadores que contemplem representantes do movimento negro, professores que experienciam práticas antirracistas, entre outros; c) os(as) professores(as), estudantes, comunidades escolares como um todo participarem ativamente do processo; d) propiciar contextos formativos que contemplem a escuta atenta das necessidades formativas e anseios dos professores, na perspectiva da construção do conhecimento de abordagem antirracista; e) acessar e construir material pedagógico antirracista com vistas à análise crítica, à reflexão e às denúncias de representações que trazem estereótipos à identidade, História e cultura afro-brasileira. Ressaltamos que estas necessidades não se sobrepõem umas às outras, mas são ações que caminham em conjunto, para a construção de uma educação antirracista.

Com base nas necessidades acima expressas, os indicativos dos(as) professores(as) apontam para a urgência de experiências constituídas a partir de contextos formativos que contemplem a escuta atenta das necessidades formativas dos(as) professores(as) iniciantes e experientes quanto à abordagem antirracista; é, portanto, nessa perspectiva suscitada pelos(as) professores(as) que esta pesquisa passa a trabalhar na sessão seguinte.

Considerando que a participação ativa dos(as) professores(as) é central nos processos de formação continuada, revelando as necessidades formativas para que se assuma uma perspectiva antirracista, na ausência de processos formativos no contexto, prosseguiremos nossas análises na categoria seguinte, a partir das experiências formativas desenvolvidas nesta pesquisa, com o conjunto de 13 participantes, tomando por base a escuta de suas necessidades, a fim de mobilizá-los e sensibilizá-los à causa antirracista, com vistas a articula-la à inserção no PPP de suas escolas na formação continuada e materialização em seus fazeres docentes.

5.2 Projeto Político-Pedagógico e as proposições formativas que se pautem nos princípios antirracistas-necessidades evidenciadas na materialização da formação continuada e das práticas docentes com iniciantes e experientes: ausência formativa antirracista, existência do racismo, necessidades formativas

Nesta categoria de análise, buscamos responder ao terceiro objetivo específico da pesquisa, **levantar as contribuições na perspectiva da construção de proposições formativas pautadas nos princípios antirracistas, possíveis de serem contemplados no Projeto Político-Pedagógico da escola e materializados na formação continuada e nas práticas docentes**; para atendê-lo tomamos os dados produzidos a partir das transcrições da sessão de grupo de discussão, das 04 sessões de intervenção formativa, do questionário, bem como, das 11 cartas pedagógicas construídas pelos(as) professores(as) iniciantes e experientes.

Compreendemos o **PPP** como uma construção coletiva e democrática, que possui intencionalidades pedagógicas que expressam aspectos educativos, sociais, culturais e profissionais representativos da comunidade educativa, que estruturam e organizam o trabalho pedagógico vivido continuamente no cotidiano escolar (Coelho; Régis; Silva, 2021).

Concebemos os **princípios antirracistas** fundamentos que norteiam as ações e processos que conduzem o desenvolvimento de planejamentos, práticas, atitudes e valores primordiais para a promoção de uma educação antirracista. Apreendemos como princípios da formação continuada antirracista: i) estudo da luta, História e cultura afro-brasileira e sua contribuição na formação da sociedade brasileira; ii) consciência política e histórica da diversidade; iii) fortalecimento de identidades e de direitos; iv) ações educativas de combate ao racismo e a discriminações; extraídos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004 e da Lei nº 11.645/08.

Apreendemos por formação continuada, numa perspectiva antirracista, processos formativos contínuos que mobilizam a construção do conhecimento pela via dos princípios antirracistas de forma coletiva, por meio da reflexão, problematização e diálogo, que possibilitam a recriação de práticas docentes e discentes emancipadoras dos sujeitos. Portanto, práticas que enfrentam o preconceito e discriminações, e fortalecem a construção de identidades e valorização da História e cultura afro-brasileira, por meio da consciência política e histórica da diversidade (Prado; Fatima, 2016).

Sousa *et al.* (2020) situam a relevância de que os programas voltados à formação continuada de professores tenham como proposição formativa a análise das necessidades

formativas dos docentes, isto é, que privilegiem uma perspectiva de formação em que o docente tenha plena participação e constitua um processo contínuo de aprendizagem e atuação com abordagens caracterizadas por proposições e necessidades do seu interesse. Entendemos as proposições formativas como elementos significativos de conhecimento condizentes com as necessidades advindas da prática docente e trajetória formativa de professores, pensadas com o foco em uma formação ampla e concisa que atenda às demandas e necessidades formativas dos professores, possibilitando mudanças reais nas práticas e no contexto escolar.

Concebemos as necessidades formativas enquanto percepções e interpretações suscitadas pelos(as) professores(as), referenciadas a partir da sua trajetória profissional acerca do que está latente ou ausente em seu processo formativo, assim apontam necessidades emergentes das suas realidades formativas que tendem a contribuir com suas práticas docentes.

De acordo com Sousa *et al.* (2020, p. 3-4), “As necessidades formativas estão em constante movimento, não são estáticas ou pré-definidas, pois são influenciadas pelas condições concretas em que as práticas docentes são realizadas e pelas relações internas e externas que ocorrem nos espaços educativos”. É fundamental que nas formações continuadas sejam consideradas e analisadas as diferentes necessidades formativas que emergem das relações sociais internas e externas, pois isso implica o fortalecimento, superação dos desafios e desenvolvimento contínuo das práticas docentes.

Compreendemos a prática docente antirracista como aquela que se relaciona diretamente com o ofício docente no processo de ensino e aprendizagem dos discentes em sala de aula; enquanto processo formativo, mobiliza conhecimentos antirracistas, pela via de análises, problematizações, provocações e diálogo impulsionadores do enfrentamento ao racismo, preconceito e discriminações (Prado; Fatima, 2016); uma prática docente de professores(as) iniciantes e experientes que se desenvolve a partir da sensibilidade, da escuta, da emancipação e constituição de identidades, a fim de provocar continuamente a transformação de comportamentos, atitudes e discursos do corpo docente e discente frente às situações discriminatórias no cotidiano escolar e na sociedade como um todo.

Professores iniciantes são aqueles que estão a vivenciar o primeiro contato com a docência, até os cinco primeiros anos de sua atuação profissional (Imbernón, 1988; Romanowski; Martins, 2013; Veeman 1988). Por **professores experientes**, compreendemos aqueles que possuem uma atuação responsiva e apresentam maiores experiências que os auxiliam a lidar com as demandas e desafios da prática docente e que já não mais vivenciam os primeiros anos de docência (Reali *et al.*, 2020, p. 84).

No que se refere ao contexto da formação continuada, numa perspectiva antirracista,

com base na sessão de grupo de discussão e sessões formativas realizadas com os(as) professores(as) iniciantes e experientes, mobilizamos o diálogo em torno dos princípios antirracistas experienciados no cerne da formação continuada, sob a perspectiva antirracista, pautados pela reflexão e diálogo dos termos e conceitos que elucidam a compreensão da educação antirracista e suas especificidades; concebendo que apreenderam os significados que abarcam a perspectiva antirracista, indagamos ao coletivo de professores(as) se há presença dos princípios antirracistas na formação continuada, estes revelam que há **ausência formativa antirracista**, quando expressam:

Eu também nunca ouvi falar sobre a expressão da educação antirracista até o momento, não é? E também que eu me recorde, **nunca participei de formação com esse tema** (P2, pré I e II, Extrato 1ª sessão do grupo de discussão, maio, 2023, grifo nosso).

E eu também, nunca tive nenhuma formação nessa temática não. Estava até curiosa para ver como é que era realmente (P8, 1º ano, Extrato 1ª sessão do grupo de discussão, maio, 2023, grifo nosso).

Eu já participei de muitas formações, mas assim exclusivamente com esse tema, voltado para esse tema não, com esse tema não (P10, 4º ano, Extrato 1ª sessão do grupo de discussão, maio, 2023, grifo nosso).

Eu já participei de várias formações na rede e particularmente eu nunca passei por uma formação em que tal temática fosse abordada 100%. Já foram dadas umas pinceladas, não é? Umhas pinceladas, aquela coisa vazia que precisa ser trabalhado, sim precisa, mas o que é que nós vamos receber para que nós possamos ter em mãos, não é, algo a mais do que aquilo que a gente já pode levar (P13, 2º ano, Extrato 1ª sessão de intervenção formativa, maio, 2023, grifo nosso).

Em pouco tempo da **minha trajetória de trabalho escolar não foi apresentada nenhum tipo de discussão e formação antirracista** (P4, 1º ano, Extrato da carta pedagógica, junho, 2023, grifo nosso).

Conforme acima evidenciado pelos(as) professores(as), embora tenham participado de muitas formações continuadas desenvolvidas pela Rede Municipal de Ensino, há a ausência de uma formação antirracista de forma contundente; com exceção de P13, expressam que nunca participaram de formações continuadas que discutissem a temática antirracista.

A perspectiva antirracista é silenciada nas formações continuadas dos(as) professores(as), e, nessa perspectiva, Gomes (2005a, p. 51-52) constata que “Na realidade é o silenciamento sobre essa questão, que mais reforça a existência do racismo, da discriminação e da desigualdade racial”. A ausência de formação antirracista pode potencializar de forma negativa atitudes racistas e discriminatórias, distanciando-se do princípio da formação continuada antirracista (iv) ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, fazendo com que sejam quase que inexistentes as práticas antirracistas na escola.

P13 anuncia que, em sua experiência das formações continuadas, a temática antirracista,

quando presente, se revelou através de “pinceladas”, ou seja, de forma superficial e descontinuada, quando sinaliza que este conhecimento trazido desta forma é “aquela coisa vazia”. Nesse sentido, Passos (2008, p. 17) expressa que este é “o vazio no processo de formação de professores que, mesmo acessando ao ensino superior, têm recebido pouca formação para as relações étnico-raciais, e a formação em serviço que pouco diálogo tem com as questões da diversidade”, revelando dessa forma que o conhecimento trazido nessa perspectiva não é suficiente para lidar com os desafios da prática docente envoltos por práticas racistas no cotidiano escolar, e assim tem se tornado um processo esvaziado de conhecimentos significativos que possibilitem o fortalecimento das práticas docentes antirracistas.

Conforme Santana (2003, p. 154), “a falta de informação impede que possa ser criado um contexto para o enfrentamento do racismo: muitas vezes, os professores desconhecem as reais condições em que se dão as relações raciais e os efeitos do racismo para toda a sociedade”, e isso implica tanto a prática docente quanto discente, pois apresenta dificuldade para identificar e lidar com situações de racismo e preconceito, nas relações entre os pares, nos contextos escolares, o que é preocupante quando convivemos em uma sociedade racista, e com a ausência formativa passam a ser imperceptíveis aos(às) docentes e discentes.

Esse cenário da formação continuada apresentado pelo coletivo de professores(as), em que se verifica a ausência formativa antirracista, revela-nos a urgente necessidade de inserção da temática antirracista enquanto processo formativo contínuo; esta realidade nos mobilizou ainda mais a prosseguir em busca de ouvir e acolher estes professores em suas necessidades formativas, através de uma escuta sensível e um diálogo permeado pelo lugar de fala, em que evidenciamos a relevância não apenas do discurso, mas enquanto forma de existência em sua forma de pensar, expressar e agir (Ribeiro, 2017).

Ao mobilizar os nossos diálogos pautados em questões mobilizadoras, através das sessões de intervenção formativas, que provocassem reflexões quanto às práticas antirracistas, ao tratar da perspectiva antirracista na prática docente, diante das indagações “Como vocês percebem/identificam os princípios antirracistas no PPP, nas formações continuadas e em sua prática docente?”, dentre o coletivo de professores(as) houve aqueles que, ao refletir sobre a sua prática de forma crítica e reflexiva, analisando as relações que se estabelecem das vivências cotidianas, revelaram a **existência do racismo** em sala de aula, conforme assim expressam:

[...] eu já presenciei na sala, uma criança que ela é negra, mas ele mesmo não se reconhece e a gente estava trabalhando, eu não lembro exatamente o quê. E aí ele falou: eu não sou negro, eu não sou negro, olhe Tia fulano me chamando de negro. E ele é. E a gente se depara muito com isso, o próprio reconhecimento da pessoa negra. Eu, por mim, eu fico às vezes sem saber como exatamente lidar com essa

situação, por ser tão delicada, e se a própria pessoa negra não se reconhece. Não é verdade? Eu não sei se as colegas já passaram por algo parecido, mas é bem complicado (P10, 4º ano, Extrato 1ª sessão do grupo de discussão, maio, 2023, grifo nosso).

Assim, o que eu vejo também na sala de aula, **depois desses encontros, a gente passa a perceber mais as coisas entre as crianças, entre uma com a outra. Na minha sala tem crianças de uma cor negra, é negras e as branquinhas, meninas brancas elas não querem nem brincar com elas, aí entra a gente, né? A gente vai fazer esse papel, pera aí, não é assim. Vamos fazer uma brincadeira onde ela pega na mão da outra, onde eu faço uma brincadeira que tem que abraçar, é um abraço meio distanciado,** assim com a cara de nojo, é literalmente isso, uma cara de nojo. Aí a gente vai tentando quebrar isso, entendeu? Eu as deixo sentadas juntas porque **tem uma branquinha lá que ela é líder e ela determina as outras quem vai brincar. E eu tento quebrar isso o tempo todo. É o tempo todo isso, mostrando a ela que ela é igual a qualquer um dentro da sala, agora eu não deixo a moreninha perceber que eu estou fazendo esse jogo, entendeu? E assim a gente consegue os avanços a gente vai para frente, volta, porque isso é de casa, isso é de casa. Aí o que que acontece, a gente se vai insistindo, insistindo, insistindo e você vê que ela já sente isso a moreninha, ela já sente isso que ela não chega nem perto. Ela não chega perto. Aí eu insisto, insisto, o tempo todo, é o tempo todo mesmo, tudo o que eu posso fazer com que elas fiquem unidas,** ela está lá, ela está lá e assim é, **está dando certo, é difícil, mas nós estamos tentando, né? Não estamos deixando a coisa parada.** É isso aí (P5, 3º ano, Extrato da 4ª sessão de intervenção formativa, maio, 2023, grifo nosso).

Conforme os depoimentos acima, P10 e P5 verificam a existência do racismo no cotidiano de suas práticas docentes, embora manifestado de formas diferentes. Isto nos revela ainda mais a necessidade de formações continuadas que se caracterizem enquanto antirracistas e possibilitem a amplitude reflexiva, crítica e transformadora dessas situações que ocorrem em sala de aula e que por vezes passam despercebidas pelo olhar dos(as) professores(as).

No relato oriundo da primeira sessão do grupo de discussão, em que dialogamos e refletimos acerca do racismo, da discriminação, do preconceito, entre outros, P10 enxerga em sua sala de aula a existência do racismo, quando identifica que há, por um de seus estudantes, o não reconhecimento enquanto pessoa negra, ou seja, a negação de sua identidade; essa atitude pode ser concebida por estudantes que tiveram ausente em seu processo formativo a mobilização de saberes antirracistas. A docente revela que não sabe exatamente como lidar com essa situação, por ser para ela uma condição delicada.

No que se refere à recusa a identidade negra, Munanga (2005, p. 120) reflete que “é a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático [...] que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição a sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana”, evidenciando-se assim a relevante necessidade de que os(as) professores(as) sejam alimentados(as) por uma formação comprometida em fortalecer as práticas docentes, a fim de que possam identificar e acolher estudantes que se encontram em condição de rejeição de sua identidade, de forma a valorizar e

constituir identidades que trazem à luz a perspectiva antirracista, consolidando a emancipação histórica, política, cultural, identitária e humana desses estudantes.

Diferentemente na situação de racismo explicitada por P10, na prática docente de P5 identificamos que as atitudes racistas são oriundas do preconceito que se manifesta por meio de ações e atitudes discriminatórias, através das relações dos grupos representados por crianças “brancas” presentes na sala de aula, que excluem a participação de estudantes negros(as) nas brincadeiras em sala de aula.

Essa realidade é evidenciada por Machado (2007, p. 95) quando afirma que, “dentro da escola o preconceito se manifesta das mais variadas formas, em brincadeiras, piadas ou apelidos alusivos à cor, na seleção social dos colegas de estudo ou na ocupação de lugares na sala de aula [...]”. São estas formas de preconceito que, em tantos contextos, passam despercebidos pelos(as) professores(as), causado em sua maioria pela ausência de conhecimento para lidar com essa situação, implicando a perpetuação de práticas racistas no cotidiano escolar.

P5 revela em seu relato que, apesar de sua intervenção em insistir que as estudantes tenham uma convivência respeitosa, na tentativa de desconstruir atitudes e comportamentos preconceituosos presentes nas relações estabelecidas pelas crianças, é difícil lidar com essa situação em sala de aula.

Além disso, embora a docente constitua um ato de militância quando revela um posicionamento frente às atitudes racistas entre as relações estabelecidas pelo grupo de crianças em suas brincadeiras, identificamos que é trazido pela sua linguagem verbal resquícios de uma expressão racista, mesmo que inconscientemente, quando, no início de seu depoimento, destaca que em sua sala há crianças “negras” e logo depois traz em seu discurso referindo-se a estas como “moreninha”, o que reflete a dificuldade que ainda temos de nos apropriar da linguagem antirracista; nesse sentido, compreendemos a relevância de que a formação antirracista contribua para a superação da lógica de uma linguagem eurocêntrica nos contextos escolares e sociais.

De acordo com Cavalleiro (2010, p. 98), “No espaço escolar há toda uma linguagem não verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições-formas de tratamentos, atitudes, gestos, tons de voz e outras, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios”, todas essas variações trazem marcas que manifestam práticas racistas, e nesse sentido é necessário conhecer e compreender de que forma estas emergem no cotidiano da sala de aula, para que, identificando-as, os(as) professores(as) e demais membros da comunidade escolar possam denunciar e intervir nestas situações, fundamentados pelos princípios antirracistas, enfrentando o racismo pela via formativa, ressignificando os

conhecimentos estereotipados e atitudes preconceituosas.

Compreendemos que esta não é uma questão fácil de ser tratada, pois a recorrência de atitudes racistas sofridas por estudantes pode causar a baixa autoestima, que, de acordo com Cavalleiro (2005, p. 12) pode ocasionar “A auto-rejeição; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo do seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar”; são estes desdobramentos muito profundos que podem afetar toda uma trajetória humana, em que se pode negligenciar o direito humano de ser, em sua essência, livremente, aquilo que se quer ser, e marcar negativamente o processo de formação dos(as) discentes, sobretudo negros(as).

Diante desse contexto em que são reveladas pelos(as) docentes a ausência da formação continuada antirracista e a existência do racismo em sala de aula, em busca de ouvir e compreender as necessidades que emergem das práticas docentes dos(as) professores(as), que possam ser alicerce para as formações continuadas, indagamos a estes: “**Quais as necessidades formativas** que vocês enxergam na Rede Municipal de Educação em relação **às formações continuadas, PPP e práticas docentes?**” Em um diálogo reflexivo e crítico, expressam que suas necessidades estão pautadas na perspectiva do **apoio formativo-pedagógico, materiais didático-pedagógicos e política pública** para a formação continuada de professores.

Iniciamos, pois, a explicitar a **necessidade do apoio formativo-pedagógico** evidenciado pelos(as) docentes para construção de práticas antirracistas que assumam a construção de identidades fortalecidas pela valorização da História e cultura afro-brasileira e mobilizem o enfrentamento ao racismo, expressos a partir dos seus depoimentos, os(as) professores(as) assim revelam:

Então assim, a gente sente falta, esse **apoio nessa questão de materiais**, e se a gente tivesse **apoio da coordenação pedagógica, da Secretaria**, de implantar algum projeto que seja vivenciado mensalmente, por exemplo, mas que já nos mande, com essa devolutiva, não é? Você precisa trabalhar tal projeto, mas que também mande um **apoio nesse sentido** (P10, 4º ano, Extrato 2ª sessão de intervenção formativa, maio, 2023, grifo nosso).

Não, eu só ia reforçar. Está é muito boa sugestão, não é, desses encontros para a gente ficar mais aprofundado no assunto, até mesmo **porque a gente tem tantas formações pela Secretaria**, é, da nossa própria cultura, claro que também temos que valorizar a cultura caruaruense, mas já é uma coisa que a gente já tem uma bagagem boa. Então, por que não **explorar mais essa parte para que nós possamos ter um apoio maior nesse sentido**. Eu acho super válido tudo o que a colega falou aí e vocês também. É, **seria maravilhoso se a gente tivesse esse apoio desses encontros** de uma cultura realmente que a gente pudesse vivenciar já brinquedos, brincadeiras e oficinas, tudinho. E aí estaria todo mundo falando no mesmo assunto, numa prática mais coesa (P8, 1º ano, Extrato 2ª sessão de intervenção formativa, maio, 2023, grifo nosso).

Porque tem que ter a união, tem que ter a união, é professor, é direção, tem também que ter o *suporte* da rede, de um todo, é SEDUC, também tem que ter isso [...] Então, assim são coisas que é até um pedido mesmo, um pedido de socorro. Não é? É um pedido de socorro, nós precisamos, nós professores, nós precisamos de um socorro de um *apoio* mesmo para trabalhar, essas coisas assim, que vai fazer a diferença no amanhã, que é muito forte (P13, 2º ano, Extrato 1ª sessão de intervenção formativa, maio, 2023, grifo nosso).

As exposições acima, realizadas pelas docentes P8, P10 e P13, revelam a necessidade do **apoio** que advém da Secretaria de Educação, coordenação pedagógica, gestores em conjunto com os(as) professores(as), a Rede como um todo, enquanto acolhimento destes(as) professores(as) no desenvolvimento de suas práticas antirracistas, realizando o acompanhamento e disponibilizando materiais; foram suscitados pelos(as) docentes encontros mensais de formação continuada, em que tenham articulados os conhecimentos teóricos e práticos, alicerçados na realidade da sua prática docente.

Essa necessidade do apoio pedagógico de forma ampla é sinalizada pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, quando revela que se faz necessário “[...] fomentar o apoio técnico para a formação de professores (as) e outros (as) profissionais de ensino que atuam na escola da educação básica, considerando todos os níveis e modalidades de ensino, para a Educação das Relações Étnico-raciais” (BRASIL, 2009, p. 53). É, pois, indicado o apoio no processo de formação continuada de professores(as) e este necessita ser efetivado em ações práticas no cotidiano das práticas docentes, para que se tenha consolidada a formação para uma educação antirracista nas escolas.

No que se refere à **necessidade de materiais didático-pedagógicos** para trabalhar a perspectiva antirracista através das práticas docentes em sala de aula, de forma a combater o racismo e discriminações, bem como desenvolver nos(as) estudantes uma identidade que protagoniza a valorização da sua cultura, da sua cor, da sua pertença e ancestralidade histórica, temos, a partir dos diálogos constituídos nas sessões de formação e cartas pedagógicas, a exposição desta necessidade. Vejamos, pois, como se expressam os(as) professores(as) em torno de suas necessidades:

É preciso pensar em como **incluir materiais de referência que destaquem a contribuição de diferentes etnias para a nossa sociedade**, além de valorizar as culturas negra, indígena, quilombola e outras que não são tão visibilizadas nos livros didáticos (P1, pré I, Extrato da carta pedagógica, junho, 2023, grifo nosso).

A falta de recursos, como por exemplo: realizar **atividades que envolvam a diversidade racial sem disponibilidade de livros e materiais didáticos sobre o tema. Muitos professores não recebem a formação adequada sobre como**

abordar o racismo em sala de aula ou não têm acesso a treinamentos e cursos sobre o tema. Por fim, ouvir atentamente as vozes de nossos alunos e da comunidade em geral para garantir que seremos sensíveis e responsivos às suas preocupações e necessidades. Acredito que, juntos podemos criar uma comunidade escolar mais inclusiva e antirracista (P9, 2º ano, Extrato da carta pedagógica, junho, 2023, grifo nosso).

Como eu falei em relação aos materiais concretos é uma das coisas que assim a gente mais sente falta nessa questão, não é, independentemente de qualquer projeto, e esse em especial que tivemos (P10, 4º ano, Extrato 2ª sessão do grupo de discussão, maio, 2023, grifo nosso).

É necessário **livros em que são abordados os temas em destaque, do antirracismo** (P5, pré I e II, Extrato do questionário, novembro, 2022, grifo nosso).

De acordo com os depoimentos acima, evidencia-se por P1, P5, P9 e P10 que não há a disponibilização dos materiais didático-pedagógicos, que possibilitem ao docente a flexibilidade de abordar diferentes vertentes antirracistas em sala de aula, que atendam e sejam adequados aos diferentes segmentos de ensino, os materiais concretos (jogos, livros literários, etc.) ou materiais de referência que abordem a temática antirracista, enquanto produção do conhecimento para os(as) professores(as) e discentes, fundamentados pelos princípios antirracistas. Portanto, compreende-se enquanto necessidade das práticas antirracistas a disponibilização, bem como a construção de materiais pedagógicos como fundamental ação para o processo formativo que se caracteriza numa perspectiva antirracista.

Esta necessidade é reafirmada por Teixeira (2012, p. 17), quando identifica que “A principal dificuldade apontada pelos docentes nesse processo, é a ausência de aprofundamento na temática com um desdobramento da formação inicial e continuada, bem como de acesso a um material didático atualizado com a dimensão apontada pelas Diretrizes”. Não basta nos apropriar de todo e qualquer material didático que estabeleça diálogo com a educação antirracista, é imprescindível que, pautados em uma formação contínua, delineada por princípios e ações antirracistas alicerçadas nas discussões contemporâneas, possam mobilizar a produção de materiais didático-pedagógicos que problematizem as questões racistas e antirracistas que emergem na sala de aula, em um contexto significativo para os(as) discentes e docentes, articulados a sua prática diária.

Neste sentido, Dias (2007, p. 288-289) constata que quando professores(as) participam de formações continuadas que os(as) acolham em suas necessidades formativas para o fortalecimento de suas práticas, estes se tornam

[...] menos tolerantes com qualquer tipo de discriminação, constroem metodologias, interferem na proposta curricular, influenciam na formulação de projetos pedagógicos de suas instituições, produzem material didático pedagógico e sentem-se fortalecidas para desenvolverem atividades de caráter anti-racista com crianças pequenas

colaborando uma construção de uma sociedade sem discriminações.

A consolidação de uma formação robusta em conhecimentos, em apoio formativo-pedagógico, em disponibilização de materiais, tendo como cerne as necessidades das práticas docentes, provoca a sensibilização e esforços por parte dos(as) professores(as) em influenciarem diretamente a comunidade escolar e tudo aquilo que estiver relacionado a ela. Para tanto, é preciso que os(as) professores(as) sejam acolhidos(as) em suas necessidades, pois o transgredir dos muros da intolerância, do racismo, das discriminações não compete apenas a estes; são necessárias ações coletivas articuladas com representatividades negras, que dialoguem coletivamente com todos os setores envolvidos com o processo de formação docente e discente, suscitando aos(as) professores(as) estratégias e recursos necessários para sua atuação de forma contundente e contínua, para que suas práticas docentes tornem-se antirracistas.

Quanto às necessidades que se pautam na constituição de **políticas públicas** para formação continuada de professores(as) numa perspectiva antirracista, que subsidiem e atendam às necessidades advindas das práticas docentes antirracistas nas comunidades escolares, os(as) professores(as), na constituição de suas cartas pedagógicas, fundamentadas em seu cotidiano através de suas problematizações e reflexões, explicitam:

Portanto, por se tratar de um tema tão relevante e necessário, **indico como fundamental que haja o fortalecimento das políticas públicas** com um olhar mais cuidadoso para com essa pauta, **com foco na educação continuada dos profissionais que atuam nas escolas municipais**, instruindo **desde o ponto de vista técnico, ao prático**, incentivando a trabalharmos os assuntos de forma que não ative gatilhos na criança, que estabeleça uma conexão natural, que psicologicamente fortaleça tanto o profissional que atua, quanto o alunado que vai receber a mensagem acerca do tema antirracismo, nas mais variadas formas de atuação educativa (P7, 5º ano, Extrato da carta pedagógica, junho, 2023, grifo nosso).

Promover juntamente com a instituição de ensino, ações antirracistas, fazendo com que esse tema seja cada vez mais trabalhado e assim conscientizando todos os envolvidos nas ações realizadas. Também é importante criarmos um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos os alunos, isso **inclui o estabelecimento de políticas claras e rigorosas de tolerância zero para o racismo e discriminação, trabalhar para garantir que nossos alunos se sintam seguros para relatar incidentes de racismo ou discriminação** e que as medidas adequadas sejam tomadas para abordar esses problemas (P10, 4º ano, Extrato da carta pedagógica, junho, 2023, grifo nosso).

Conforme acima expresso, P7 e P10 evidenciam a necessidade do estabelecimento e fortalecimento de políticas públicas da formação continuada de professores(as) com foco na perspectiva antirracista, pensadas a partir da realidade vivenciada pelas instituições de ensino e práticas docentes que promovam ações e transformações com base nos princípios antirracistas, que possam emancipar os processos formativos dos(as) estudantes, desenraizando toda forma

de racismo, preconceito e discriminação, consolidando uma educação antirracista que valoriza a cultura afro-brasileira e africana, bem como demais etnias que compõem a sociedade.

De acordo com P7, é imprescindível o fortalecimento de políticas públicas para formação continuada que tratem especificamente da temática antirracista, caracterizada por um perfil formativo que articule o ponto de vista técnico e prático, alicerçado aos princípios antirracistas alimentadores das práticas docentes e discentes.

Além disso, P10 enfatiza a necessidade do estabelecimento de políticas consistentes e rigorosas, que estabeleçam em seu processo a garantia e propiciação de intervenções pedagógicas que auxiliem de forma incisiva o enfrentamento de práticas racistas e excludentes no contexto escolar, promovendo transformações positivas em cenários nos quais emergem conflitos e situações discriminatórias, por meio do acolhimento e diálogo, no movimento de escuta às denúncias evidenciadas pelas instituições escolares.

Nesse contexto, as políticas públicas para a formação continuada antirracista são fundamentais para a constituição de práticas antirracistas nas escolas, no entanto a formulação destas políticas públicas necessita ser pensada e construída a partir da participação de estudantes, professores(as), comunidade escolar e todos(as) que, de forma direta, lidam com o processo educativo de ensino e aprendizagem.

Essa necessidade de uma construção coletiva da política pública é explicitada por Chagas (2016, p. 246), quando afirma que “não depende individualmente dos(as) professores(as), mas exige uma tomada de decisão da comunidade escolar, assim como da rede de ensino no sentido de que as práticas desenvolvidas na escola sejam inscritas como política pública”. A formação continuada de professores necessita fomentar todas as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, não sendo uma responsabilidade formativa apenas dos(as) professores(as), mas necessita ser assumida por todos(as) aqueles(as) que compõem a comunidade escolar.

Compreendendo a relevância da formação continuada antirracista, enquanto uma política pública perene e que conduza continuamente os processos formativos e práticas docentes, mobilizando transformações nas vivências dos diferentes grupos sociais no cotidiano escolar, isto requer o que Chagas (2016, p. 246, grifo nosso) propõe:

Exigem, portanto, **políticas públicas de formação continuada, compreendida como processo contínuo e permanente** onde os/as professores/as que a fizer não recorra à universidade para suprir deficiências, mas para **dialogar com os seus pares em torno das questões contemporâneas**, a exemplo da ascensão das identidades étnico-raciais e a emergência dessa nova realidade no cotidiano da escola. Nesse sentido, **a formação é o momento que possibilitará aos/as professores/as repensar,**

refazer o currículo escolar, as suas práticas pedagógicas, e rever o material didático cotidianamente utilizado em sala de aula, de modo que nas etapas do processo educativo sejam incluídos outros saberes, fazeres e abordagens.

Conforme indicado por Chagas (2016), as políticas públicas de formação continuada numa perspectiva antirracista, necessitam refletir e problematizar questões contemporâneas que contribuam para lidar com os desafios da prática docente antirracista nos contextos escolares, proporcionando aos(as) professores(as) experiências efetivamente ricas em conhecimentos teóricos e práticos, que superem as dificuldades enfrentadas para lidar com situações de racismo e seus derivados nas escolas.

Esta política de formação docente antirracista necessita provocar mudanças significativas nas práticas docentes, a fim de mobilizar a construção de práticas emancipatórias e inovadoras, que ressignifiquem, problematizem e apontem novos horizontes no currículo escolar, nos PPP, planos de ensino e na produção de seus próprios materiais didático-pedagógicos, incluindo novos saberes que se revelem em fazeres comprometidos eminentemente com a formação para uma educação antirracista.

Com base nos relatos dos(as) professores(as), identificamos que não há uma política de formação continuada antirracista sendo vivenciada pela Rede de Ensino, pois indicam que esta é uma necessidade que enxergam como fundamental para que tanto a formação continuada seja caracterizada pela perspectiva antirracista, como suas práticas docentes tornem-se permanentemente antirracistas nos cotidianos escolares.

Conforme revelam os dados, constatamos **a ausência de uma formação continuada antirracista**, que tenha por base os princípios antirracistas, a saber: i) estudo da luta, História e cultura afro-brasileira e sua contribuição na formação da sociedade brasileira; ii) consciência política e histórica da diversidade; iii) fortalecimento de identidades e de direitos; iv) ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Com isso, evidencia-se a elevada dificuldade que os(as) professores(as) apresentam em lidar com os desafios cotidianos e contemporâneos emergentes das situações de racismo na escola. A ausência formativa incide em práticas docentes desprovidas de saberes antirracistas, a fragilizar os fazeres docentes que, pela ausência de conhecimento, reverberam práticas de silenciamento, reprodução de atitudes racistas e sobretudo tornam elevado o índice de vítimas de racismo, preconceito e discriminações sofridos nas escolas.

Essa constatação implica, sobretudo, a urgente necessidade de que sejam repensadas as formações continuadas de professores(as), para que seja incluída a perspectiva antirracista como elemento formativo central de enfrentamento a toda prática e expressão racista nos

âmbitos escolares, bem como formações que rompam com a lógica eurocêntrica e mobilizem a constituição de identidades de docentes e discentes preparados didática e pedagogicamente para lidar com as situações cotidianas de racismo, capazes de dialogar, refletir, mediar conflitos, desconstruir a ideologia racista, pela via teórica e prática, alimentados pela perspectiva antirracista de sujeitos protagonistas de suas trajetórias.

No que se refere à **existência do racismo em sala de aula**, verificamos que, no início das formações continuadas, não havia, por parte dos(as) professores(as) conhecimento quanto ao racismo e seus derivados, sendo, portanto, constatada a ausência da formação nesse sentido; os(as) professores(as), diante das primeiras questões trazidas à reflexão nas sessões de formação, apresentavam dificuldades para identificar atitudes e ações antirracistas em sala de aula. A identificação da existência do racismo só foi possível após conceberem, a partir das sessões de grupo de discussão e intervenção, elementos formativos conceituais que possibilitaram problematizar e refletir suas práticas, pois, até então, o racismo era invisibilizado. Esta constatação acentua ainda mais a necessidade que têm os(as) professores(as) de uma formação continuada permanente que os mobilize a refletir, problematizar, repensar e recriar suas práticas docentes e os contextos com que lidam diariamente, tornando-se momentos reveladores de novas práticas que passam a se caracterizar como antirracistas.

Diante das dificuldades e desafios evidenciados pelos(as) professores(as) em seus processos formativos, em que se tem negligenciada uma formação continuada antirracista, refletindo, problematizando e repensando as suas práticas docentes para consolidação de uma educação antirracista, estes(as) revelaram enquanto necessidades formativas antirracistas: a) **apoio formativo-pedagógico**, concebido pela via colaborativa entre a Secretaria de Educação, coordenações pedagógicas e gestores, em conjunto com os(as) professores(as), bem como, com a imprescindível participação de representantes do movimento negro, e outras instituições que atuem diretamente na esfera antirracista; b) **material didático-pedagógico**, não apenas materiais concretos a serem utilizados na abordagem antirracista em sala de aula, mas também de referência, ricos em conhecimentos clássicos e contemporâneos, que os auxiliem em sua formação, possibilitem recriar suas práticas pela via da reflexividade e ação contínuas de enfrentamento ao racismo, e possam produzir coletivamente materiais didático-pedagógicos autorais a partir da dimensão formativa a ser vivenciada em uma perspectiva contínua em que os saberes sejam construídos e ampliados; c) **estabelecimento e fortalecimento de uma política pública de formação continuada de professores(as)** numa perspectiva antirracista, que seja permanente, constituída coletivamente pelos(as) agentes sociais que compõem as diferentes instituições escolares, pautadas pela consistência, rigorosidade e compromisso com

a educação antirracista.

A formação continuada, numa perspectiva antirracista, nesta Rede investigada, é uma necessidade expressa pelos(as) professores(as), que, no entanto, encontra-se distanciada de suas realidades, pois são muitos os desafios que perpassam desde a constituição de políticas públicas de formação continuada, a imersão da perspectiva antirracista nas formações, até a recriação de novas práticas docentes que se revelem antirracistas, sendo este um caminho que precisa ser consolidado a partir da formulação de uma política pública da Rede, construída de forma coletiva e pensada a partir da escuta sensível às necessidades dos(as) docentes e comunidades escolares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossas considerações a partir da reflexão tratada por Silva (2007, p. 492), ao afirmar que “é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender [...] requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que ‘naturalmente’ integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros”. Compreendemos essa afirmativa quando da tecitura desta pesquisa, enunciamos o nosso desejo de conhecer as tensões presentes nas relações estabelecidas entre os movimentos contínuos de formação, os encaminhamentos das proposições formativas em articulação aos ofícios e práticas docentes de iniciantes e experientes.

Neste entusiasmo, debruçamo-nos à realização desta pesquisa, tendo por objeto de estudo “o Projeto Político-Pedagógico e a formação continuada de professores(as) iniciantes e experientes articulada à prática, numa perspectiva antirracista”.

Evidenciamos, a partir dos resultados do mapeamento das pesquisas correlatas, que a produção do conhecimento concernente ao PPP e à formação continuada antirracista, revelam-se ainda retraídas, comunicando o quão necessárias são discussões do ponto de vista das produções científicas que tomem por centrais estas discussões de cunho antirracista, principalmente sobre a formação continuada de professores(as) na perspectiva antirracista, em interface com o PPP, movimentos que necessitam estar articulados, evidenciando a particularidade de nosso objeto de estudo, que, nesse sentido, avançou contribuindo para um novo olhar sobre essas discussões.

Nos três contextos epistêmicos (ANPED, COPENE, BDTD), justificados por se constituírem em espaços consolidados de ampla produção do conhecimento, que, por meio da divulgação científica, atuam no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, sobretudo por se relacionarem com nosso objeto de estudo e com nossos descritores, e prescrito o marco temporal de 18 anos (2003-2021), justificado por compreendermos ser relevante analisar o que foi produzido em torno do objeto de investigação posterior à Lei nº 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e a Resolução CNE n. 01/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, identificamos apenas 10 trabalhos que tinham por objeto de pesquisa as formações continuadas para as relações étnico-raciais, pensadas enquanto contribuição formativa que permitem o

fortalecimento e recriação de práticas docentes transformadoras das relações estabelecidas no cotidiano escolar e social.

Foram uníssonas e recorrentes as produções que enfatizaram a relevância das formações continuadas que tomam como centro o fomento às discussões das temáticas antirracistas como fortalecedoras e propiciadoras de práticas docentes e pedagógicas, que corroborem para mudanças a combater toda forma de racismo e transformar os contextos de vivências, a partir de uma educação que se pautar no respeito, na valorização e na construção da identidade antirracista.

Ressaltamos que, apesar de as produções se aproximarem de nosso objeto de estudo, no que diz respeito à formação continuada antirracista, não apresentaram vestígio de investigação quanto aos elementos indiciários da perspectiva antirracista balizados pelo PPP, sendo esta, até então, uma temática que se encontra invisibilizada no corpus documental das pesquisas correlatas analisadas, e, portanto, necessita ser trazida à luz das vindouras produções científicas, fortalecendo este campo de investigação.

Detivemos, como objetivo geral, compreender quais os **elementos indiciários da perspectiva antirracista** são balizados pelo **PPP**, e, a partir deste, quais os **princípios** que compreendem a **formação continuada de professores(as) iniciantes e experientes** que contemplam as **práticas docentes**.

Compreendemos os **elementos indiciários da perspectiva antirracista** enquanto indicativos expressos, através de palavras-chave ou um conjunto de elementos, que podem ser expressos em fragmentos ou ainda na íntegra, em articulação com o objeto investigado; o **PPP** como ação intencional, construção democrática, coletiva, sistematizada e vivida continuamente, norteado por princípios e elementos que estruturam e organizam o trabalho pedagógico; os **princípios** como fundamento e/ou base para nortear as ações e processos basilares para a promoção de uma educação antirracista; a **formação continuada de professores(as)** como processos formativos contínuos que mobilizam a construção do conhecimento pela via dos princípios antirracistas de forma coletiva; **professores iniciantes** como aqueles que estão a vivenciar o primeiro contato com a docência, compreendendo os que vivenciam esta condição até os cinco primeiros anos de sua atuação profissional; por **professores experientes**, aqueles que possuem uma atuação responsiva e apresentam maiores experiências e que já não mais vivenciam os primeiros anos de docência; as **práticas docentes** como aquelas que se relacionam diretamente com o ofício docente e mobilizam conhecimentos antirracistas pela via de análises, problematizações e diálogos que impulsionem o enfrentamento ao racismo.

Fundamentados nos estudos de autores clássicos e contemporâneos, sobretudo

intelectuais/pesquisadores(as) negros(as), constituímos as seguintes categorias teóricas: 1) PPP nas instituições escolares e a perspectiva antirracista: do prescrito ao vivido; 2) Formação continuada de Professores(as) numa perspectiva antirracista; 3) Práticas docentes refletidas a partir da formação continuada de professores(as) numa perspectiva antirracista; 4) Professores(as) iniciantes e experientes na educação básica: refletindo o delineamento da formação continuada de professores.

Tecemos ponderações concernentes ao PPP, embasadas pelos elementos indiciários da perspectiva antirracista que alimentem e fortaleçam o currículo escolar, as pautas formativas, planejamentos e práticas docentes. Ainda, refletimos sobre os princípios que compreendem a formação continuada de professores, numa perspectiva antirracista, atenuando os termos e conceitos que se inserem na discussão desta temática, bem como evidenciamos as práticas docentes que se caracterizam antirracistas e o processo de formação continuada de professores(as) iniciantes e experientes, na educação básica.

No tocante ao caminho metodológico, concebemos uma abordagem preeminentemente qualitativa (Lüdke; André, 2013) que culmina com o objetivo proposto nesta pesquisa. Enquanto lócus, tivemos 06 escolas (rurais e urbanas), e com relação aos participantes, contamos com 15 professores(as) experientes e 02 professoras iniciantes. Para a produção dos dados, recorreremos aos procedimentos que se pautaram na feitura da análise documental (Lüdke; André, 2013), na utilização do questionário (Severino, 2013), do grupo de discussão (Meinerz, 2011; Weller, 2006); e das sessões de intervenção formativa (Gouveia, 2020; Silva, 2021), com a produção da carta pedagógica (Dickmann, 2020; Freitas, 2021).

A partir dos dados produzidos, tivemos constituídas duas categorias analíticas: i) PPP, formação continuada e a perspectiva antirracista – princípios que indiciam sentidos expressos no ofício e nos dizeres docentes: diversidade cultural, diferença, respeito, superação de preconceitos e discriminação; e ii) PPP e as proposições formativas que se pautem nos princípios antirracistas-necessidades evidenciadas na materialização da formação continuada e das práticas docentes com iniciantes e experientes: ausência formativa antirracista, existência do racismo, necessidades formativas. Por intermédio destas, passamos a responder aos três objetivos específicos da pesquisa.

O primeiro objetivo específico, que se articula à primeira categoria analítica, buscou **identificar na sistematização dos documentos (oficiais, escolares e pessoais)** da Rede Pública Municipal e da escola os **princípios na formação continuada dos(as) professores(as)** que se aproximam de uma **perspectiva antirracista**. De acordo com a análise dos dados referentes a esse objetivo, identificamos que os princípios antirracistas da formação continuada

de professores, extraídos a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004 e da Lei nº 11.645/08, encontram-se predominantemente ausentes, conforme evidenciado pela análise, no currículo da Rede; nos 04 PPPs, nas 13 pautas formativas, nos 06 planejamentos docentes e 06 cadernos de atividades dos estudantes, não constatamos a presença de princípios antirracistas explícitos.

Ressaltamos que, dentre os documentos analisados, foram encontrados indicativos de aproximações com os princípios da formação continuada apenas na sistematização do currículo da Rede e PPP quando tratavam de indícios apresentados pelos eixos da diversidade cultural, diferença, respeito, superação de preconceitos e discriminação. Contudo, estas aproximações não se revelaram da mesma forma nas pautas formativas, nos planejamentos docentes e nas proposições de atividades dos(as) estudantes, estando ausentes quaisquer elementos que indicassem o trato com a perspectiva antirracista.

Os dados revelam a disparidade existente entre aquilo que se tem como proposto pelo currículo da Rede e o PPP, em contrariedade à realidade expressa nas pautas formativas, planejamentos e cadernos de atividades, uma vez que estes documentos não refletem os princípios antirracistas, bem como os eixos que emergem dos documentos citados em aproximação com a perspectiva antirracista. Ainda, constatamos fortemente essa divergência quando recorremos às evidências pautadas nos relatos dos(as) professores(as) iniciantes e experientes, que afirmaram a ausência de discussões que auxiliem a propiciação da perspectiva antirracista, tanto em seu processo de formação continuada, quanto na constituição dos documentos e em suas práticas docentes.

Nessa perspectiva, refletimos sobre a necessidade de que os documentos sejam elaborados e pensados na perspectiva antirracista, assumindo o compromisso coletivo que possibilite vivências cotidianas que ultrapassem as linhas do imaginário e do prescrito, suscitando ações e práticas que mobilizem em verdade saberes e experiências, que não se limitem a construções pautadas em incumbências que não expressam a solidificação de uma educação antirracista, mas que, articuladas por diferentes esferas documentais, se comuniquem entre si, promovendo uma educação antirracista emancipadora.

O segundo objetivo específico, de mesmo modo, articulado à primeira categoria analítica, teve por intencionalidade analisar os **sentidos materializados na dinâmica da formação continuada dos(as) professores(as)** que constitua interface com a **educação antirracista**. Os(as) professores(as) explicitaram a ausência de uma perspectiva antirracista na formação continuada ao suscitarem que sejam incluídas em suas formações temáticas como o

respeito, identidade, preconceito e diversidade.

Evidenciam a urgência de experiências constituídas a partir de contextos formativos que contemplem a escuta atenta das necessidades formativas dos(as) professores(as) iniciantes e experientes quanto à abordagem antirracista, pois concebem que os sentidos materializados pelo acolhimento, flexibilidade e dinamicidade, no percurso formativo podem contribuir de forma reflexiva e crítica, possibilitando a construção do conhecimento a partir da coletividade e propiciar a constituição de práticas docentes e discentes antirracistas.

Os(as) professores(as) lidam de forma solitária com os desafios cotidianos provocados pela ausência de uma política pública para formação continuada antirracista, o que intensifica a invisibilidade de discussões em torno das temáticas antirracistas nas pautas das formações continuadas, portanto incide na ausência de acompanhamento sistemático que dê suporte à prática docente, e, por fim, não se faz possível uma abertura para o diálogo e escuta das necessidades formativas dos(as) professores(as).

É, portanto, nessa perspectiva que os(as) professores(as) suscitam que, para a materialização de uma dinâmica na formação continuada, numa perspectiva antirracista, necessitam construir uma política pública em que as necessidades emergem do chão das escolas, dos conflitos, das problematizações; construir núcleos formativos que contemplem representantes do movimento negro, professores(as) que experienciem práticas antirracistas, entre outros; o acesso e construção de material pedagógico antirracista com vistas a análise crítica, a reflexão, e as denúncias de representações que trazem estereótipos à identidade, História e cultura afro-brasileira, bem como a participação ativa dos(as) professores(as), estudantes, comunidades escolares como um todo, contemplando a escuta das necessidades formativas e anseios dos(as) professores(as), na perspectiva da construção do conhecimento de abordagem antirracista.

O terceiro objetivo específico, que se articula à segunda categoria analítica, vislumbrou levantar as **contribuições na perspectiva da construção de proposições formativas** pautadas nos **princípios antirracistas**, possíveis de serem contemplados no **PPP da escola** e materializados na **formação continuada e nas práticas docentes**. Conforme os dados analisados, vimos que é ausente uma formação continuada antirracista fundamentada pelos princípios antirracistas, quando os(as) professores(as) asseveram a inexistência de saberes antirracistas nos contextos das formações continuadas, sendo esta uma necessidade emergente para consolidação das práticas docentes permanentemente antirracistas.

Nesse movimento, a ausência formativa nessa perspectiva passa a ressoar em práticas de silenciamentos, desprovidas de saberes antirracistas que, pela ausência de conhecimento,

fragilizam os fazeres docentes. Isto é constatado quando explicitam, em seus depoimentos, a existência do racismo em sala de aula, através das sessões formativas de intervenção e da produção das cartas pedagógicas, mobilizando assim a realização destas reflexões, problematizações, em que à medida que repensaram suas práticas docentes, lograram êxito ao explicitar suas necessidades formativas, que se revelam enquanto contribuições para a consolidação de uma educação antirracista.

Os dados revelaram, enquanto necessidades formativas de cunho antirracista evidenciadas pelos(as) professores(as), por meio das sessões formativas de intervenção e cartas pedagógicas: a) **apoio formativo-pedagógico**, numa perspectiva coletiva via Secretaria de Educação, coordenações pedagógicas, gestores(as), professores(as), com representantes do movimento negro e outras instituições que atuem diretamente na esfera antirracista; b) **material didático-pedagógico**, compreendendo os materiais concretos e materiais de referência ricos em conhecimentos clássicos e contemporâneos, que os auxiliem em sua formação e em suas aulas, bem como a produção coletiva de materiais didático-pedagógicos constituídos por saberes autorais; e por fim, c) a constituição de **uma política pública de formação continuada de professores(as), numa perspectiva antirracista** permanente e contínua, pautada pelo compromisso coletivo com a educação antirracista.

Nessa perspectiva, foi de potencial relevância a realização de grupo de discussão, sessões de formação e intervenção, bem como a produção das cartas pedagógicas enquanto estratégia formativa, pois os momentos vivenciados pela propiciação dos diálogos pautados pela amorosidade e respeito, revelou participantes relevantemente resistentes e potentes, que, embora incumbidos por duas exaustivas jornadas de trabalho semanais, animosamente se destacaram pela beleza da força e resistência com que participavam afetuosamente dos encontros, e que, pela persistência em conhecer e acessar saberes antirracistas, embora fadigados, com maestria e autonomia teceram reflexões, críticas, anunciações, bem como compartilharam angústias, anseios, desafios e esperanças, quando por eles exercidos o lugar de fala, acentuando a re(existência), compartilhando experiências e produzindo saberes coletivos antirracistas.

Concluimos, portanto, que, diante da inexistência de uma política pública, concebemos urgente a esta Rede Municipal de Ensino a instauração de políticas públicas permanentes para formação continuada antirracista, tendo como participantes ativos os(as) professores(as), os(as) estudantes e comunidade escolar.

Enfim, atendendo a nossa **questão de pesquisa** – Quais elementos indiciários da perspectiva antirracista são balizados pelo Projeto Político-Pedagógico e, a partir destes, quais

os princípios que compreendem a formação continuada de professores(as) iniciantes e experientes, que contemplam as práticas docentes? – podemos asseverar que a presença dos indícios balizados no PPP encontram-se expressos pela diversidade cultural, diferença, respeito, superação de preconceitos e discriminação.

No entanto, apenas a perspectiva desses elementos indiciários não é suficiente para abarcar a dimensão antirracista em sua amplitude, uma vez que não contemplam integralmente os princípios da formação continuada antirracista, quais são: i) estudo da luta, História e cultura afro-brasileira e sua contribuição na formação da sociedade brasileira; ii) consciência política e histórica da diversidade; iii) fortalecimento de identidades e de direitos; iv) ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Sendo assim, não temos contempladas, nas práticas de professores iniciantes e experientes, ações e vivências que revelem os princípios antirracistas.

Diante destas considerações, ao retomarmos o nosso pressuposto de que os princípios da formação continuada de professores(as) numa perspectiva antirracista encontram-se sistematizados no PPP da escola por meio de aproximações a estas perspectivas ou até mesmo de invisibilizações destes princípios que norteiam a formação antirracista, implicando a criação de novas estratégias formativas nas quais se insiram, reflitam e problematizem dentro de espaços-tempos em formação contínua, conforme princípios do: i) estudo da luta, História e cultura afro-brasileira e sua contribuição na formação da sociedade brasileira; ii) consciência política e histórica da diversidade; iii) fortalecimento de identidades e de direitos; iv) ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, conforme apresentam a DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africanas e a Lei nº 11.645/08; diante do exposto, conferimos que ele foi confirmado.

Esta confirmação justifica-se ao identificarmos que não somente o PPP, como também as pautas formativas, os planejamentos e cadernos de atividades dos(as) estudantes invisibilizam os princípios da formação continuada antirracista, sendo esta realidade intensificada quando os(as) professores(as) afirmam que não há propiciação de formações continuadas numa perspectiva antirracista desenvolvida pela Rede de Ensino investigada.

Suscitamos que essa pesquisa possa contribuir para refletir, repensar e provocar transformações no contexto de ensino do campo pesquisado, bem como para que auxiliem na proposição de novas perspectivas formativas que, diante das necessidades reveladas pelos(as) docentes, tenham recriados não somente seus processos formativos, bem como práticas caracterizadas pela via antirracista; assim como possa inspirar processos de escritas na produção do conhecimento que fortaleçam e possibilitem ressignificações às práticas antirracistas nas instituições escolares, para que sejam alcançados novos cenários, que não mais se invisibilize

a perspectiva antirracista dos processos de ensino e aprendizagem de docentes e discentes, e não mais sejam excludentes das potenciais identidades negras.

Assim como o conhecimento é inacabado, reconhecemos que a pesquisa se insere neste processo de inacabamento, não objetivando esgotar esta discussão, mas provocar novas reflexões, indagações; nossos estudos apontam para novos caminhos, sugerindo novos dizeres e fazeres, pois, como afirmado por Evaristo (2008, p. 51), “O que os livros escondem, as palavras ditas libertam”. Nesse sentido, a presente pesquisa, ao chegar as suas considerações finais, nos impulsiona a levantar novos questionamentos, que, por uma questão de tempo, não foram aqui contempladas e poderão ser fonte de continuidade de outras pesquisas: Como ter inseridos e consolidados os princípios antirracistas nas formações continuadas de professores e nos PPPs? Como instaurar, a partir dos princípios antirracistas e necessidades formativas dos(as) professores(as), a construção de uma política de formação continuada de iniciantes e experientes? Como as práticas docentes antirracistas têm mobilizado saberes e conhecimentos que emancipem os discentes na construção de suas identidades? Como os demais espaços das instituições escolares, além da sala de aula, têm pensado e mobilizado a constituição de ações e práticas com vistas a uma educação antirracista?

Com base nestes questionamentos explicitados acima, concebemos, pois, que esta pesquisa representa apenas um início, almejando, a partir dela, a continuidade de estudos e pesquisas que se revelem movimento de resistência, pois, conforme Freire (2004, p. 142) “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Assim, seguimos buscando e lutando pela superação dos desafios e a consolidação de uma educação preminentemente antirracista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte-MG: Letramento, 2018.

ANDRÉ, Marli; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; MARTINS, Francine de Paulo; PEREIRA, Marli Amélia Lucas. O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.2, p. 505-520, jun./ago., 2017. ISSN 1982-7199 | DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992231>

ARAÚJO, Angela Maris Murillo. **O corpo negro e educação: discutindo questões étnico-raciais em um projeto político-pedagógico-participativo**. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

ARAÚJO, Jussara Santana de; OLIVEIRA, Iris Verena. Educação para as relações étnico-raciais: a autoformação como estratégia de formação do professor e da professora na perspectiva de uma educação antirracista. *In: XI COPENE*, 11, 2020, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR. **Anais COPENE...** Curitiba-PR: Abpn, 2020.

ARRUDA, Rosana Fátima de; GIUNTINI, Carmen Lúcia. Notas Reflexivas sobre Formações Continuidadas em Educação das Relações Étnico-Raciais/VG. *In: X COPENE*, 10, 2018, Uberlândia-MG. **Anais COPENE...**Uberlândia-MG: Abpn, 2018. Barcelona. Ediciones Octaedro, 2009.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *In: Cadernos Pagu*, n. 26, p. 329-376, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana**. Brasília-DF, 2004.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília-DF, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília-DF: Ministério da Educação. SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

BRASIL. **Lei nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília-DF: Diário Oficial da União. Poder Executivo, 05/nov. seção 1, p.1., 2010

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo

oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília-DF, 9 mar. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm Acesso em: 09 mar. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília-DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/>. Acesso em: 09 mar. 2021.

CAMINI, Isabela. Cartas Pedagógicas – aprendizados de uma vida. **Cadernos de Educação.** n. 65, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/22087>. Acesso em 20 de maio de 2023.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser.** (Tese de doutorado). Feusp, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em 17 de fevereiro de 2021.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola.** São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7372440/mod_resource/content/1/Indicadores_RR_vf.pdf. Acesso em 15 de fevereiro de 2022.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In:* NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.155-187.

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

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In:* _____ (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola.** São Paulo: Summers, 2001, p. 141-160.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. *In:* BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CHAGAS, Waldeci F. Formação continuada de professores/as e a educação para igualdade racial: um desafio político. **XVII Encontro Estadual de História – ANPUH-PB.** e-ISSN: 2359-2796, v. 17, n. 1, 2016. <http://www.ufpb.br/evento/index.php/xviiieeh/xviiieeh/paper/viewFile/3243/2736> acesso em: 14 ago. 2023.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. A Educação para a Diversidade e a Questão Étnico-Racial: apontamentos para a análise de práticas em curso. *In:* Reunião Nacional da ANPED, 35, 2012. Porto de Galinhas, **Anais...** Rio de Janeiro, 2012.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; REGIS, Katia Evangelista; SILVA; Carlos Aldemir Farias da. Lugar da educação das relações étnico-raciais nos Projetos Político-Pedagógicos de duas escolas paraenses. **Revista Exitus**, Santarém-PA, Vol. 11, p. 01 - 24, E-location 020129, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602021000100203. Acesso em 13 janeiro de 2022.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 143-156.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em 18 de abril de 2022.

CURRÍCULO DO MUNÍCIPIO DE CARUARU. 2023. Disponível em: <https://caruaru.augeeducacional.com.br/pagina/curriculodomunicipio>. Acesso em 3 de junho de 2023.

DAMARZO, Marisa Adriane Dulcini; SANTOS, Matheus Henrique de Souza; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Formação continuada de professores: caminhos na reeducação das relações étnico raciais. **Revista Sociologia, Política e Cidadania** – v. 1, n. 1 – 2018.

DIAS, Karina de Araújo. **Formação continuada para diversidade étnico-racial: desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na rede municipal de ensino de Florianópolis**. 2011. 277 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis-SC, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94837>. Acesso em 09 de outubro de 2021.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. 321 p. Tese (Doutorado em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://dlc.library.columbia.edu/catalog/ldpd:504817/bytestreams/content/content?filename=Lucimar+Rosa+Dias.pdf>. Acesso em 09 de outubro de 2023.

DICKMANN, Ivanio. As dez características de uma carta pedagógica. *In*: PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo (org.). **Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular**. 1. ed. Chapecó-SC: Livrologia, 2020. Disponível em: <https://livrologia.com.br/anexos/1432/50003/livro-cartas-pedagogicas-pdf>. Acesso em 10 de maio de 2023.

DIRETRIZES Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para a Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004. **Institui o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Executivo, Brasília-DF, 2004. Disponível em: <https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em 05 julho de 2021.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador. Ed. UFBA, 2008. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Frantz_Fanon_Pele_negra_mascaras_brancas.pdf. Acesso em maio de 2023.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: letramento racial crítico e teoria racial crítica. *In: _____* (org.). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2015. v. 1, p. 127-160.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPNI**, Guarulhos-SP, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul./out. 2014.

FERREIRA, Andreia Dias Pires; CALIL, Ana Maria Gimenes Correa; PINTO, Joseane Amâncio Pinto; SOUZA, Mariana Aranha de. Inserção profissional sob o olhar dos professores iniciantes: possibilidades de implantação de políticas públicas. **Educação**. Porto Alegre-RS, v. 40, n. 3, p. 431-439, set.-dez. 2017.

FERREIRA, Augusta Eulália; CASTILHO, Suely Dulce de. Reflexões sobre a educação escolar quilombola. **Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**. Edição nº 03. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rp3/article/download/14561/12872/52606>. Acesso em 21 janeiro de 2021.

FISCHIMANN, Roseli. **Discriminação, preconceito, estigma: relações de etnia em escolas e no atendimento à saúde de crianças e adolescentes em São Paulo**. São Paulo, Faculdade de Educação (FE), Universidade de São Paulo (USP), Fundação MacArthur, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), fev. 1994.

FLORES, Maria Assunção. Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. *In: Conselho Nacional de Educação, Atas do Seminário Formação Inicial de Professores*, Lisboa; CNE, pp. 192-222, novembro de 2015: ISBN 978- 972-8360-94-8.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e Desafios na formação de professores. *In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Org). Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2004. P. 127-160.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Lilliane Miranda; GHEDIN, Evandro Luiz. Narrativas de Formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 19, janeiro/junho de 2015.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Carta sobre Cartas Pedagógicas: homenagem a Paulo Freire no ano do centenário de seu nascimento. **Cadernos de Educação**, n. 65, p. 1-14, 2021.

GABARDO, Claudia Valéria Lopes. **O início da docência no ensino fundamental da rede municipal de ensino**. (Dissertação, Mestrado em Educação) Joinville: UNIVILLE, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GATTI, Bernardete. Potenciais riscos aos participantes. *In*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e Pesquisa em Educação: Subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, cap. 4, 133 p. v.1, 2019.

GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *In*: **Estudos avançados**, 34 (100), 2020.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli Alfonso Dalmazo. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 14 - n. 3 - set-dez 2014 511 ISSN: 1984-7114 Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: **Educação anti-racista**: Caminhos abertos pela Lei 10.639. Brasília-DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília-DF: SECAD, 2005b.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília-DF, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. *In*: _____. (Orgs.). **Experiências Étnico-Culturais Para a Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

GOMES, Nilma Lino. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre, n. 3 (63), p. 489-506, set/dez. 2007.

GONÇALVES, José Alberto Mendonça. A carreira das professoras do ensino primário. *In: NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores***. 2. ed. Porto: Porto Editora Ltda., 1995. p.141-169.

GOUVEIA, Ray-Illa Walleska Santos Ferreira. **Casos de ensino com professores iniciantes: caminhos de imersão na docência e desenvolvimento profissional**. 2020, 188f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, Antonio. (org.). **Vidas de professores***. 2.ed. Porto: Porto Editora Ltda., 1995. p.31-61.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: **panorama da cidade de Caruaru-Pernambuco**, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/caruaru/panorama>. Acesso em 3 de junho de 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre-RS: Artmed, 2010.

LEAL, Jackson Almeida. Formação continuada de professores para a diversidade étnico-racial: uma experiência da Rede Municipal de Ensino de Contagem. *In: X COPENE*, 10, 2018, Uberlândia-MG. **Anais COPENE...** Uberlândia-MG: Abpn, 2018.

LEANDRO, Marlen Cristina Mendes; BATISTA, Maria de Fátima Oliveira. A educação para as relações étnico-raciais: uma discussão necessária na formação continuada de professores e professoras de história dos anos finais. *In: II COPENE Nordeste*, 2, 2019, João Pessoa-PB. **Anais COPENE...** João Pessoa-PB: Abpn, 2019.

LIMA, Emília Freitas de. (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília-DF: Líber Livro, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MACHADO, Lúcia Helena de Assis. **Professores negros, experiências de discriminação, de racismo e pedagogias anti-racistas**. 201 f. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de São Carlos, 2007.

MACIEL, Ana Cláudia de Amorim. **Formação de professores e relações étnico-raciais**. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2014.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes desafios. *In: **Formação Docente***. Belo Horizonte-MG, v.01, n.01, p. 109-131, ago/dez., 2009a.

MARCELO, Garcia, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento dos professores. *In: NÓVOA, Antonio. (coord.) **Os professores e sua formação***. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.51-76.

MARCELO, Garcia, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; BOLSON, Hildete da Silva Pereira; MORAES, Wanilda Coelho Soares de. Educação para as relações étnico raciais e a formação de professores: as experiências de intervenção no Mato Grosso do Sul. *In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 35ª reunião da ANPED, 2012, Centro de Convenções do Hotel Armação, Porto de Galinhas - PE. Anais da ANPED...* Porto de Galinhas: GT21, ANPED, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/133-gt21>. Acesso em 29 maio. 2021.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educ. Real.**, Porto Alegre-RS, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011.

MINISTÉRIO da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília-DF: SECAD, 2006.

MONTEIRO, Aloisio Jorge de Jesus; CUPOLILLO, Amparo Villa Cupolillo; CUPOLILLO, Martha Leonora Queiroz. Cultura e corporeidades: perspectivas na formação de professores. *In: SISS, Aya; MONTEIRO, Aloísio Jorge de Jesus (orgs.). Educação, cultura e relações interétnicas*. Rio de Janeiro: Quartet/EDUR, 2009. 192 p.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte-MG: Mazza Edições, 2007.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre-RS, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Maria Vera. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. nº 23, mai/jun/jul/ago 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A Lei n.º 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, jul./out. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/jeRpZh>>. Acesso em: 6 jun. 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília-DF: MEC/SECAD, 2005.

NASCIMENTO, Maria das Graças. FLORES, Maria José Batista Pinto. XAVIER, Dianne Bastos. Indução profissional docente: desafios e tensões no contexto de uma política pública. *In: Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 151-166, jan./abr. 2019.

NAKAYAMA, Bárbara Sicardi. Carta-Prefácio. *In: MORAIS, Joelson de Sousa; PRADO, Guilherme do Val Toledo; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (Org.). Escritas de si e desenvolvimento profissional docente: ensaios (auto)biográficos de professores/narradores*. Parnaíba-PI: Acadêmica Editorial, 2021, p. 9-14.

NEGREIROS, Dalila Fernandes de. **Educação das relações étnico-raciais**: avaliação da formação de docentes [online]. São Bernardo do Campo-SP: Editora UFABC, 2017.

NEZ, Egeslaine de. Conselho Municipal de Educação (CME): desvelando o conceito de qualidade socialmente referenciada. **Revista Humanidades e Inovação** v.5, n. 1, 2018.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In*: _____ (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 16-33.

OLIVEIRA, Keila de; RAUEN, Margarida Gandara. A formação docente antirracista e anti-sexista. *In*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 40ª reunião da ANPED, 2021, ambiente virtual. **Anais da ANPED...** GT08, ANPED, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference=&field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=15 . Acesso em 29 maio. 2021.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora Ltda., 1999.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2001.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista** Belo Horizonte-MG, v.26, n.3, 2010, p.39-56.

PASSOS, Joana Célia dos. O projeto pedagógico escolar e as relações raciais: a implementação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. *In*: SPONCHIADO, Justina Inês *et al.* (Org.). **Contribuições para a educação das relações étnico-raciais**. Florianópolis-SC: Letras Contemporâneas, 2008.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes; LACERDA, Simeia Silva Pereira de. Letramento racial crítico: uma narrativa autobiográfica. **Travessias**, Cascavel-SC, v. 13. n. 3. p. 90-106. set./dez. 2019.

PORTAL, Leda Lísia Franciosi. Cartas: um universo desvelador de significados na formação do formador? *In*: **Práticas docentes e práticas de (auto) formação**. ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo (Org.). Natal-RN / Porto Alegre-RS: EDUFRRN / EDIPUCRS, 2012. p.79-105.

PRADO, Eliane Mimesse; FATIMA, Lilian Elizabete da Silva de. Os desafios da prática docente na aplicação da Lei 10.639/03. **Revista Intersaberes**, vol.11, n.22, p. 124-139, jan.-abr. 2016, 1809-7286.

PREFEITURA DE CARUARU. **História de Caruaru-PE**, 2023. Disponível em: <https://caruaru.pe.gov.br/historia/>. Acesso em 3 de junho de 2023.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa República Federativa do Brasil. Brasília-DF, 9 mar. 2003. *In*: **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte-MG: Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver Martins. Desafios da formação de professores iniciantes. **Educ**. vol. 6 no. 1 Montevideo jun. 2013.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTANA, Patrícia Maria de Sousa. **Professores(as) negros(as) e relações raciais: percursos de formação e transformação**. 176 p. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2003.

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e práticas em Redes de Trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão**. 334 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte-MG. 2010

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Amaro Matias. **Dos Palmares extensão, lutas e fatos**. ed. Bagaço. Palmares-PE, 1988.

SILVA, Mônica Batista da. **Tecendo caminhos indiciários da indução profissional de professores iniciantes na cultura organizacional escolar de uma rede pública municipal de educação no Agreste pernambucano**. (Dissertação de Mestrado). UFPE/CAA, 190 f.; il.: 30 cm. Caruaru-PE, 2021.

SILVA, Paula Janaína da. **O papel da formação continuada de professores(as) para a educação das relações raciais**. 162 f. Dissertação (mestrado)—Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba-PR, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018.

SILVA, Petronilha, Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Eletrônica**. Porto Alegre-RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.) **Identidade e Diferença: a**

perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013. p. 73-102.

SOUSA, Antonio Carlos de; GURGEL, Iure Coutre; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Professores iniciantes na educação básica em tempos pandêmicos. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-12, 2021.

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/> ISSN: 2675-9144.

SOUSA, Sandra Novais; ROCHA, Simone Albuquerque da; OLIVEIRA, Marli Amélia Lucas de; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: concepções e revisão de literatura. Dossiê “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-20, e4175116, jan./dez. 2020.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife-PE: Editora Universitária da UFPE, 2009.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Mentores e Professores Iniciantes em Interação: possibilidades formativas da educação online. **Revista Cet**, vol. 01, nº 02, abril/2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Cristiane Ramos. Formação continuada de professores para diversidade Ético-racial na rede municipal de Cariacica-ES. *In: Anais do I Congresso Nacional Africanidades e Brasilidades*: Ensino, Pesquisa, Crítica, UFES, Vitória-ES, 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 4. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 271-272.

VEEMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial. *In: VILLA, Alberto (Coord.). Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Espanha: Narcea, 1988. p. 39-68.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In: _____ (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas-SP: Papyrus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. *In: _____ (Org.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 10. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2006. p. 8-32.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. *In: Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2009.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. –

Porto Alegre-RS: Artmed, 1998.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES
DA REDE PARA SELEÇÃO DOS INICIANTE E EXPERIENTES PARTICIPANTES
DA PESQUISA**

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
Centro Acadêmico do Agreste – CAA
Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea



IDENTIFICAÇÃO PESSOAL
1. Seu nome:
1.1 Contato (e-mail/fone): _____
1.2 Cidade em que reside: _____
1.3 Idade: _____
1.4 Gênero: a. () Masculino b. () Feminino c. () Outro.
1.5 Estado civil: a. () Solteiro(a) b. () Casado(a) c. () Separado(a)/Divorciado(a) d. () Viúvo(a); e. () Outros
CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SOCIO-PROFISSIONAL
2. Marque quais as opções abaixo que melhor representa o seu nível de escolaridade? <input type="checkbox"/> Normal Médio (Magistério) <input type="checkbox"/> Pós-Graduação – Especialização; <input type="checkbox"/> Ensino Superior – Pedagogia; <input type="checkbox"/> Pós-Graduação – Mestrado; <input type="checkbox"/> Ensino Superior - Outros cursos; <input type="checkbox"/> Pós-Graduação – Doutorado Registre qual curso superior (Licenciatura e/ou Bacharelado) e instituição de formação. (Ex. Curso de Pedagogia, instituição de ensino: UFPE). _____ Registre ano de início e término de sua formação superior:
3. Há quanto tempo você trabalha como professor(a)? (Tempo total na área da docência)
4. Qual o tempo de vínculo com a atual instituição escolar? (Ex. Atuo há 05 anos)

5. Nome da(s) escola(s) em que atua na Rede Municipal de Ensino?
6. Em que área se localiza a escola? <input type="checkbox"/> Zona Urbana b. <input type="checkbox"/> Zona Rural
7. Período em que trabalha na Rede Municipal de Ensino de Caruaru-PE: a. <input type="checkbox"/> Manhã b. <input type="checkbox"/> Tarde c. <input type="checkbox"/> Intermediário d. <input type="checkbox"/> Noturno
8. Turmas em que leciona na Rede de Ensino?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SÓCIO PROFISSIONAL PARA OS PROFESSORES INICIANTE E EXPERIENTES

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
 Centro Acadêmico do Agreste – CAA
 Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea



Prezado(a)

Sou Dayana Maria da Silva, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – PPGEDUC/UFPE/CAA. Minha dissertação versa sobre O Projeto Político-Pedagógico da Escola e sua interface com a Formação Continuada de Professores numa Perspectiva Antirracista. Para produção dos dados desta pesquisa necessito de sua colaboração. Asseguramos a preservação da identidade dos participantes. Quaisquer dúvidas quanto ao preenchimento de alguma questão ou desejar mais esclarecimentos sobre a pesquisa, entre em contato comigo pelo e-mail dayana.msilva@ufpe.br; ou telefone: (81) 99672-1409. Desde já, agradecemos imensamente a sua colaboração, pois, será fundamental para o nosso estudo!

QUESTÕES
Nome completo:
Na acepção de Cavalleiro (2001): As práticas antirracistas reconhecem a existência do problema racial na sociedade brasileira, e buscam permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar; repudiam qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar.
1. Por quem são desenvolvidas as formações continuadas de professores(as)?
2. Com que frequência ocorrem as formações continuadas de professores(as)?
3. Em que ambientes ocorrem as formações continuadas de professores(as)?
4. Como você percebe os sentidos da dinâmica da formação continuada de professores(as)? (Para ajudar a pensar: Você concebe que tratar essa temática é fundamental? Por quê? Há questões reflexivas? É dinâmica? Há espaços para trocas? Propicia análises, problematizações e reflexões? É acolhedora? Há espaço para fala?)
5. Nas formações continuadas de professores(as) são contempladas temáticas antirracistas? Se sim, quais? (Ex. identidade étnico-racial; letramento racial; racismo estrutural; preconceito; discriminação; identidade negra; religião africana etc.)
6. Caso a sua resposta anterior seja sim, qual a frequência com que as temáticas antirracistas aparecem nas formações continuadas? a. () Sempre b. () Às vezes c. () Raramente d. () Nunca
7. Quais aspectos das formações continuadas, você considera que contribuem para sua prática docente ser antirracista?
8. Quais temáticas antirracistas você sugeriria para a inserção nas formações continuadas?

APENDICE C - ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DA CARTA PEDAGÓGICA



Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
 Centro Acadêmico do Agreste – CAA
 Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea

(...) referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter do rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso (Vieira, 2018, p. 75, apud Freitas, 2021).

Título: (Sinta-se à vontade para criar o título da sua carta pedagógica, articulado à perspectiva antirracista)

Local, __ de _____ de 2023

Destinatário: Caro(a), querido(a), prezado (a).....

(A quem destina a sua carta? Com quem você gostaria de compartilhar sua experiência? Os(as) destinatários(as) podem ser individuais ou coletivos, reais ou imaginários, próximos ou distantes, ou até, enquanto processo reflexivo, a escrita pode ser dirigida a você mesmo.)

Introdução – Experiência - selecionar a sua experiência a compartilhar na condição de professor iniciante ou experiente, indicando os anos de atuação docente a partir da dimensão antirracista.

Questões norteadoras que podem “inspirar” sua escrita:

- Quem é você como pessoa e profissional? Quantos anos de atuação como docente?
- Quais aspectos gostaria de destacar da sua trajetória pessoal e profissional que se relacionam à dimensão antirracista?

Desenvolvimento – mobilização e problemática

Questões “inspiradoras”

- De que forma a discussão antirracista esteve presente nas situações cotidianas de sua história, da sua formação e das suas práticas docentes?
- Quais os aspectos da sua trajetória pessoal e profissional contribuíram ou não para desenvolver uma prática docente antirracista?

- A sua prática docente e/ou dos seus colegas já vivenciadas contribuem para o pensar a educação antirracista?
- Como a perspectiva antirracista vem aparecendo na formação continuada de professores(as), nos projetos político-pedagógicos e na prática docente?
- Há desafios ou dificuldades em sua prática docente para tratar destas questões em sala de aula?

Conclusão - “Provocação” ao diálogo

- Apresentação de novos questionamentos, apresente quais as suas indagações e provocações.
- O que você propõe ou indica que precisa ser trabalhado para que a perspectiva antirracista seja inserida na formação continuada, nas práticas docentes e no processo formativo dos(as) estudantes?
- Conclua problematizando sua trajetória formativa enquanto docente destacando as necessidades formativas para seu trabalho e prática docente para promoção de uma educação antirracista.

Referências

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Carta sobre Cartas Pedagógicas: homenagem a Paulo Freire no ano do centenário de seu nascimento. **Cadernos de Educação**, n. 65, p. 1-14, 2021.

APÊNDICE D – CARTA PEDAGÓGICA APRESENTADA NAS SESSÕES DE FORMAÇÃO

TÍTULO: EU SOU PRETA, ELE AMARELO, ELA BRANCA: COR DA PELE DE QUEM?

Caruaru, 01 de maio de 2023.

Aos(Às) meus(minhas) queridos(as) colegas professores(as),

Muito prazer em conhecê-los(las), professores(as), deixe-me apresentar, sou DMS, tenho 28 anos e atualmente estou como professora do 1º ano do ensino fundamental em uma escola da Rede Municipal de Caruaru-PE.

Antes de conversarmos sobre o tema do antirracismo, gostaria de escrevendo dizer um pouco da minha trajetória formativa, a começar pela educação básica (2001-2013), sempre estudei em escola pública, rural e urbana. Após término desse percurso, incentivada pela minha família e pelos(as) professores(as) que estiveram presentes na minha formação, no ano de 2014, iniciei a Licenciatura em Pedagogia (UFPE/CAA). Em continuidade à trajetória formativa, após conclusão da graduação em 2019, iniciei a Pós-Graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica - ALPHA (2018-2021), e não parou por aí, caros colegas professores(as); buscando dar continuidade aos estudos, hoje estou na condição de mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (UFPE/CAA) e professora iniciante, na Rede Municipal de Ensino de Caruaru, constituindo ao todo cinco anos na docência.

Colegas professores(as), posso lhes afirmar que o racismo esteve presente em minha vida escolar, embora infelizmente ao tempo não tivesse consciência disso; por outro lado, preciso dizer que a discussão antirracista esteve ausente em toda a minha formação, na educação básica.

Hoje compreendendo que sou uma mulher negra, para mim o racismo se tornou presente desde quando no primário, na educação básica, me ensinaram que o lápis em tom “rosa-claro” é a “cor de pele”, mas a cor da pele de quem?, esse lápis não representava a minha cor, sendo esta atitude de exclusão e negação étnica, identitária e cultural afro-brasileira. É um discurso impregnado de sobreposição de uma cultura eurocêntrica sobre as outras culturas. Sem o conhecimento, caros professores(as), àquela época, cresci e perpassi meu processo formativo “ouvindo e reproduzindo” essa atitude racista, de tal modo que se naturalizou, entre outras situações de racismo, não comigo, mas com alguns colegas de sala, na época consideradas como “brincadeiras”, ouvi coisas do tipo “nega maluca”, “cabelo de bombril”, expressões que me marcaram ao ouvir sendo ditas aos colegas negros(as), até mesmo músicas como “escravos de

jó”, entre tantas outras situações que desumanizam e descaracterizam o(a) negro(a) de forma discriminatória.

Felizmente, caros(as) professores(as), eu pude identificar em minha trajetória essas situações racistas, quando, ainda na graduação em Pedagogia, ao cursar uma eletiva intitulada: Tópicos especiais em educação – Racismo e educação para as relações étnico-raciais, no período de 2017.1, tive um primeiro impacto e acesso a essa temática, que me fez refletir, conhecer e desnaturalizar alguns conhecimentos adquiridos por uma educação eurocêntrica.

Mais tarde, na pós-graduação, em uma determinada aula, um professor falava sobre o tema do preconceito, lembro-me que uma discente negra começou a chorar, as lágrimas muito escorriam pelo seu rosto, ela tremia, o professor a acolheu e um pouco depois ela conseguiu se expressar, nos contou de uma situação em que viveu o racismo por conta de sua cor, ela havia passado em primeiro lugar em um concurso, e isso lhe daria normalmente o direito à escolha da escola em que iria lecionar, no entanto, ela nos relatou que não foi bem recebida pela Secretaria ligada ao concurso, não foi ouvida, e tampouco foi lhe dado o direito à escolha, a localizaram em uma escola de área rural e muito distante para ela se locomover. Além de ter ouvido algumas piadas como não acreditarem que ela, sendo uma mulher negra, passou em primeiro lugar, e ela desistiu do concurso. Para ela, relembrar deste momento trazia muita dor, era nítido, infelizmente este é um fato, entre tantas práticas racistas que continuam desumanizando a vida e história da população negra.

Um outro momento que me impactou, ocorrido no ano passado em sala de aula, quando ao fazer uma dinâmica com os estudantes, o objetivo era o reconhecimento de suas identidades, fiz a exposição de algumas imagens com personagens de desenhos infantis brancos e negros, e perguntei qual escolhiam entre ambas. Dentre os estudantes, uma aluna branca, começou a dizer que não gostava de pessoas negras, e quando perguntado por que ela não gostava, ela não sabia dizer o porquê, e passamos a refletir sobre a história, cultura, o respeito, a diversidade para que ela pudesse ter um outro olhar sobre as pessoas negras. Meus(Minhas) caros(as) professores(as), não afirmo, mas possivelmente esta estudante foi ensinada a não gostar de pessoas negras e foi necessário contar para ela a outra versão da história silenciada a fim de desconstruir os estereótipos e preconceitos por meio de uma roda de conversa com um diálogo lúdico, acolhedor e respeitoso.

Um outro aspecto recorrente é quando solicitamos alguma produção de pintura, as crianças recorrem ao “lápiz cor de pele”, é evidente que em minhas aulas sigo desconstruindo essa concepção sobre o lápis cor de pele, evidenciando que há cores de peles e que não podemos referenciar a cor da pele através do uso de um único lápis de cor. Bom, caros(as) professores(as),

o que posso dizer-lhes é que este é um trabalho árduo, processual, que plantamos uma semente a cada dia para que ela possa germinar ao tempo e trazer transformações a nossa sociedade, que infelizmente se apresenta racista até o tempo presente, e infelizmente não temos projetos que desenvolvam essa dimensão na escola.

Posso concluir esta carta dizendo que temos muito a fazer através de nossas práticas, mas me indago, enquanto professores(as), o quanto em nossas formações são tratadas estas questões? Pois ao longo de minha atuação docente, me recordo de ter apenas uma formação que tratou dessa perspectiva. Até quando perspectivas antirracistas, inclusão, questões psicológicas e sociais serão tratadas como secundárias na educação? Estas discussões ainda são invisíveis nas formações continuadas. Até quando ficará por nossa própria conta o fomento a nossa formação em busca de sermos melhores profissionais? Pensemos juntos.

Com apreço, respeito e admiração aos(às) meus(minhas) caros(as) professores(as).

Professora DMS.

REFERÊNCIA

SILVA, D. M. **Eu sou preta, ele amarelo, ela branca: cor da pele de quem?**. Carta pedagógica, Caruaru-PE, p. 1-3, maio. 2023.