



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDU)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

CAROLINE COUTINHO BELCHIOR

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A LITERATURA INFANTIL NEGRA PARA A
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

JAGUARÃO
2023

CAROLINE COUTINHO BELCHIOR

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A LITERATURA INFANTIL NEGRA PARA A
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao
Curso de Mestrado Profissional em Educação
da Universidade Federal do Pampa, como
requisito parcial para obtenção do Título de
Mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Juliana Brandão
Machado

JAGUARÃO
2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)
através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos
Institucionais)

B427f Belchior, Caroline Coutinho
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A LITERATURA INFANTIL NEGRA PARA
A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS / Caroline Coutinho
Belchior.
70 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2023.
"Orientação: Juliana Brandão Machado".

1. Formação de professores. 2. Educação das relações étnico
raciais. 3. Lei 10.639/03. I. Título.

CAROLINE COUTINHO BELCHIOR

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A LITERATURA INFANTIL NEGRA PARA A
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao
Curso de Mestrado Profissional em Educação
da Universidade Federal do Pampa, como
requisito parcial para obtenção do Título de
Mestre em Educação.

Dissertação defendida e aprovada em: 24 de abril de 2023.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Juliana Brandão Machado
Orientadora
(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues
(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Giane Vargas
(UNIPAMPA)



Assinado eletronicamente por **JULIANA BRANDAO MACHADO, Professor Permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação**, em 21/05/2023, às 19:27, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **GIANE VARGAS ESCOBAR, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 21/05/2023, às 21:20, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ANA CRISTINA DA SILVA RODRIGUES, Professor Permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação**, em 13/06/2023, às 15:52, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1136614** e o código CRC **8435E06D**.

Dedico este trabalho e todo o amor e comprometimento colocado nele, à Rosani C. Belchior, Dilson Belchior (in memorian), Ligia Peixoto (in memorian), Nathaniel C. Belchior, Axel C. Rosa e meu filho amado Pedro Belchior.

AGRADECIMENTOS

Sou grata aos meus pais, à Deus, à ancestralidade por terem traçado em meu caminho tantas passagens significativas, com pessoas especiais. Sou grata a minha pequena-gigante família que durante este período de estudos e pesquisa, somados à rotina docente e materna, foram e são minha base e suporte.

Em mais um processo formativo acadêmico, sou grata as políticas públicas de ações afirmativas. Sistema que possibilitou meu ingresso na pós-graduação e estimulou a minha permanência.

À Prof^o. Dra. Juliana Brandão Machado, minha orientadora, meu reconhecimento e agradecimento pela forma sensível e respeitosa com que sempre me tratou, respeitando meu processo de construção e formação na pesquisa.

Minha dupla na Orientação, Veriza Ferreira, gratidão pelo carinho e por ser presente, mesmo tão distante. Gratidão a minha amiga-irmã Ana Lucia Teixeira, que foi ombro amigo tantas vezes na escola e na vida.

Agradeço ao primeiro coletivo de mulheres negras que fiz parte: Negrêxistencias, idealizado e coordenado pela minha amiga-irmã Juliana R. B. da Luz. Coletivo de mulheres potentes, que me impulsionou para o ingresso na Unipampa – Pós Graduação Mestrado em Educação.

Agradeço ao coletivo Neabi- Mocinha e Afronteiras Negras, coordenados pela Prof^a Giane Vargas, estes espaços de formação acadêmica e pessoal, que muito contribuem na minha consciência racial. Foram vacina nos dias angustiantes da pandemia, cada tarde de encontro acolhíamos em estudo e afetividade.

Gratidão, às colegas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Alcides Mais, no município de Rio Grande. Vocês foram fundamentais para minha pesquisa e mais que isso, somos enquanto grupo em constante (trans)formação, fundamentais para a educação antirracista, focada na ERER.

RESUMO

Este relatório crítico-reflexivo, apresenta a pesquisa-intervenção realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Alcides Maia, escola do campo localizada no município de Rio Grande, estrada do Capão Seco. A pesquisa intencionou, desde seu diagnóstico, desenvolver uma formação continuada com a Educação para as relações étnico-raciais, trazendo a literatura infantil negra como aliada no processo de construção de identidade negra afirmativa. O objetivo geral da pesquisa foi estruturar um trabalho docente acerca da Educação para relações étnico-raciais através da literatura infantil negra, promovendo a reflexão e respeito à consciência racial dentro e fora do contexto escolar. Partindo da lei 10.639/03 e suas disposições, construiu-se o referencial teórico e discutiu conceitos que abordaram a Educação para as relações étnico-raciais (ERER), 20 Anos de Políticas Afirmativas, Políticas de formação de professores: (negro)direcionamento na formação continuada, e Literatura infantil negra. Sendo a literatura infantil negra, como representatividade positiva na construção de identidades afirmativas. Formulou-se também um estado do conhecimento que enriqueceu e deu aporte teórico à escrita, qualificando a ação a partir da formação continuada de professores. A pesquisa teve abordagem qualitativa, na perspectiva da intervenção pedagógica delineou caminhos que promoveram envolvimento direto do grupo com o tema pesquisado, produzindo assim dados para análise de resultados. O período de diagnóstico e intervenção da pesquisa, foi de 2021/02 à 2022/02, contexto pandêmico em virtude da COVID-19. Através das tecnologias digitais os distanciamentos puderam ficar menores e prover encontros e formações online e presenciais, sendo o diagnóstico no formato total online, com entrevistas semiestruturadas e a intervenção no formato híbrido: online e presencial, a partir de rodas de conversas. Nas intervenções, a partir de rodas de conversas, realizadas dentro do calendário letivo da escola, contou com a participação de todos professores, mesmo que nem todos tenham se aproximado de fato das abordagens. Para a avaliação dos dados foram denominadas 2 categorias de análise textual discursiva: Formação continuada de professores e a ERER, e Consciência racial. Desacomodar e refletir sobre ações que envolvem a questão racial não são, de fato passivas e neutras, exigem barulho e intencionalidade, nesta intencionalidade que se desenvolveu as intervenções.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação para as relações étnico-raciais; lei 10.639/03

ABSTRACT

This critical-reflective report presents the intervention-research carried out at the Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Alcides Maia, a rural school located in the municipality of Rio Grande, on the road to Capão Seco. The research intended, since its diagnosis, to develop a continuing education with Education for ethnic-racial relations, bringing black children's literature as an ally in the process of building an affirmative black identity. The general objective of the research was to structure a teaching work about Education for ethnic-racial relations through black children's literature, promoting reflection and respect for racial awareness inside and outside the school context. Based on Law 10.639/03 and its provisions, the theoretical framework was constructed and concepts that addressed Education for Ethnic-Racial Relations (ERER), 20 Years of Affirmative Policies, Teacher Training Policies: (black)direction in continuing education, and black children's literature. Being black children's literature, as a positive representativeness in the construction of affirmative identities. A state of knowledge was also formulated that enriched and gave theoretical support to writing, qualifying the action based on the continuing education of teachers. The research had a qualitative approach, from the perspective of pedagogical intervention, it outlined paths that promoted direct involvement of the group with the researched theme, thus producing data for analysis of results. The period of diagnosis and research intervention was from 02/2021 to 02/2022, a pandemic context due to COVID-19. Through digital technologies, the distances could be reduced and provide online and face-to-face meetings and training, with the diagnosis in the full online format, with semi-structured interviews and the intervention in the hybrid format: online and face-to-face, based on conversation circles. In the interventions, based on conversation circles, carried out within the school calendar, all teachers participated, even if not all of them actually approached the approaches. For the evaluation of the data, 2 categories of discursive textual analysis were named: Continuing teacher training and ERER, and Racial awareness. Discomforting and reflecting on actions involving the racial issue are not, in fact, passive and neutral, they require noise and intentionality, in this intentionality that the interventions were developed.

Keywords: Teacher education; Education for ethnic-racial relations; law 10,639/03

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização geográfica de Rio Grande	40
Figura 2 – Escola de Ensino Fundamental Alcides Maia	41
Figura 3 - Captura de tela da Apresentação da Proposta de intervenção.....	42
Figura 4 - Mapa mental.....	50
Figura 5 – Convite para formação de professores.....	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Descritores e resultados para construção do Estado do conhecimento.....	32
Quadro 02 - Identificação das entrevistadas	43
Quadro 03 – Cronograma de encontros	44

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEAD - Centro de Educação a Distância

CNE - Conselho Nacional de Educação

ERER - Educação para as Relações Étnico-Raciais

IES - Instituições de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, *Queer*, Intersexuais, Assexuais.

MEC - Ministério da Educação

NEAB - Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

UnB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: MINHA PESQUISA TEM NEGRA HISTÓRIA	144
1.1	Quando minha prática vira pesquisa.....	177
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	199
2.1	Educação para as relações étnico-raciais (ERER).....	199
2.1.1	Vinte anos de ERER e Políticas Afirmativas: breve e pontual reflexão	22
2.2	Políticas de formação de professores: (negro) direcionamento na formação continuada.....	24
2.3	Literatura negro-brasileira e africana	277
2.3.1	Literatura infantil negra - “uma história a se contar”	29
2.4	Estado do conhecimento – caminhos acadêmicos da ERER	31
3	PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	399
3.1	Abordagem metodológica.....	39
3.2	Apresentando cenário e sujeitos da pesquisa.....	40
3.3	Intervenção	422
3.3.1	Descrição dos movimentos	44
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADO.....	54
4.1	Formação continuada de professores e a ERER.....	555
4.2	Consciência racial.....	57
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61
	APENDICES	64
	ANEXOS	67

1 INTRODUÇÃO: MINHA PESQUISA TEM NEGRA HISTÓRIA

É preciso a imagem para recuperar a identidade, tem que tornar-se visível, porque o rosto de um, é o reflexo de outro; o corpo de um é o reflexo de outro. E em cada um o reflexo de todos os corpos.

MARIA BEATRIZ NASCIMENTO¹

Trago em minha trajetória como educadora a prática de uma educação enraizada nos estigmas eurocêntricos que a mim foram ensinados. Percebi no mestrado em educação a oportunidade de, através da pesquisa-intervenção, suprir no trabalho acadêmico as possíveis lacunas referentes a minha ancestralidade e identidade enquanto uma negra, mulher, filha, mãe e educadora.

Ao me descrever, destaco o meu “ser negra”, pois desde o ingresso no antigo 1º grau (de 1994 a 2000), a cor da minha pele é vista antes da minha atuação. Já sentia que me deslocava das brincadeiras, músicas e piadas das quais, muitas vezes eu era a protagonista. Em casa, era aconselhada a me dirigir apenas à professora e ignorar comentários como “Nega do cabelo duro”, “Fusão preto” (este último durou até a 5ª ou 6ª série, pois as turmas não eram mescladas ano após ano). Por vezes, chegava a acreditar que chegaria o dia em que inventariam algo tão maravilhoso que fizesse com que todos pudessem embranquecer.

Devo ressaltar que minhas professoras, preocupadas e pensando solucionar o problema, terminavam o assunto dizendo: “Cada um cuida sua vida, deixem a Carol quieta!” ou “Somos todos iguais, parem com isso!”. Pois, então, a minha vida e imagem seriam mesmo aquelas? Para minha sorte, as minhas amigas brancas — pois eu era a única negra da turma — me consolavam dizendo: “Nem dá bola, elas também nem são bonitas!”.

Como aluna negra, me via nas histórias contadas pelas professoras como inexistente — porque aquelas belas princesas jamais poderiam ter a pele escura como a minha ou um cabelo como o meu. Embora aquele meu cabelo fosse tão bem trançado (por longas horas de muita conversa entrelaçada com carinho e também puxões) por minha mãe e minha avó, que desde então tinham como preocupação a minha aparência e sua aceitação nos espaços de inserção social.

¹ Documentário Ôri, sob direção de Raquel Gerber, de 1989, que retratou a trajetória de Maria Beatriz Nascimento, mulher negra militante e pesquisadora sobre Movimentos negros brasileiros entre 1977 e 1988, a relação entre Brasil e o continente África tendo os quilombos brasileiros como norteador.

Com passar dos anos e o amadurecimento, precisei trabalhar e, portanto, adequar-me a alguns requisitos para obter uma “imagem melhorada”, tal que pudessem me enxergar “lisamente apresentável”² para o trabalho. No ano de 2001, ingresso no Curso Normal, tendo atuado na área desde o primeiro semestre. Em continuidade à formação acadêmica, entro na graduação em Pedagogia (de 2004 a 2007, na Universidade Católica de Pelotas) e também, através de estágios, mantive minha imagem “lisamente apresentável” e inserida no mercado de trabalho educacional.

Durante esta trajetória, não mais se via a imagem da “negra Carol” pois, de forma mais amadurecida, o racismo modificou os olhares para que eu não me sentisse negra, e sim uma profissional competente — dando vez à condescendência. Este olhar me fez acreditar, por algum tempo, que a cor da minha pele realmente não era importante ou digna de ser enaltecida.

Já graduada, pensava se realmente poderia ser admitida em escolas, fossem elas públicas ou privadas, com a minha aparência. Seria aceita como professora? E os pais destes alunos, que recepção teriam?

Cedi à ilusão, acreditando que a visão do negro na educação estava mudando, pois tínhamos um dia para falar sobre isso na escola: 20 de novembro. Neste dia, enaltecíamos Zumbi dos Palmares (ainda uma das poucas figuras negras referenciada dentro das escolas) e, de certa forma, eu também estava sendo ressaltada naquele momento, mesmo que como ilustração da escravizada.

Em 2013, comecei a atuar como professora em uma escola privada na cidade de Pelotas, onde permaneci por 5 anos. Esta trajetória desde a formação inicial já havia durado 15 anos, e nestes 15 anos minha preocupação era deixar visível a minha “lisamente apresentável” imagem, mesmo que negra. Estas também eram as referências a mim reportadas, pois “a Carol é negra, mas...”.

Lá no fundo isso tudo doía, os comentários desde quando estava no 1º grau tinham agora ganhado mais rigor nas palavras, mas a essência pejorativa continuava. Fui atentando que minhas práticas eram tais e quais aquelas que me foram ofertadas, que os protagonismos em meu fazer pedagógico se davam com base naqueles com que fui formada.

No ano de 2017, fui nomeada na rede municipal de ensino do município de Rio Grande onde, desde 2019, atuo em uma escola do campo, de Educação Infantil e Anos Iniciais, como professora dos Anos Iniciais. Em um período complementar de carga-horária, em 2019, atuei

² Refere-se à minha imagem criada a partir de um procedimento capilar químico, o alisamento. Recurso este, utilizado para aparentar-se “menos negra” e “mais aceitável” em ambientes de predominância da branquitude.

na Educação Infantil com alunos de 5 anos, e é nesta atuação que começa a se construir minha prática pedagógica antirracista.

Naquela experiência deparei-me com uma aluna que, ao ter sua imagem comparada a minha, em uma roda de apresentação, entende-se como sendo “acusada de ser negra” (RIBEIRO, 2019, p.24). Enxerguei-me nela quando, no 1º grau, recorria aos professores para que pudessem me “defender de mim mesma”. Por ironia, a professora em questão agora era também negra.

Diante esta situação, dei-me conta que venho reproduzindo, enquanto prática pedagógica, a invisibilidade e (des)pertencimento de uma história que é minha, de muitos dos alunos, de pais destes alunos, e também de professores e funcionários da escola. Assim nasceu a inquietação sobre como transcender uma história que não me foi contada, ou melhor, como erradicar uma história em que a minha imagem não é positiva nem traz bons reflexos para dentro da comunidade em que estou inserida.

Nesta inquietação, observo a prática de duas professoras negras, da Educação Infantil e Anos Iniciais. A professora da Educação Infantil desfilava pela escola com seus alunos (brancos e negros) de penteados diferentes. Questionei qual seria a temática e ela me respondeu que está trabalhando uma história da literatura infantil negra e, a partir desta, desfilavam com alegria o penteado de origem africana citado na história (birotos). Marcou-me também a abordagem da outra professora, trazendo a Revolução Farroupilha em uma turma de 4º ano, com um olhar crítico e protagonizado por corpos negros.

Estas foram desconstruções hegemônicas dentro da prática escolar que me provocaram, impulsionando olhar e direcionamentos dentro de uma proposta de trabalho voltada à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

Senti neste momento a necessidade de apropriar-me destas histórias e personagens que não me tinham sido contados ou apresentados, somar minha prática à destas professoras e, diante dos olhares avessos, contrapor ideias e estereótipos já predeterminados. E foram estes os meus primeiros espelhos para uma prática de consciência racial e ERER.

Por estas nossas questões, desafio-me a buscar formas de trabalho com uma lógica de construção histórica de identidade, utilizando as histórias infantis, fora da lógica de negação desse pertencimento, de forma positiva. Observo a necessidade de investigar nos fazeres pedagógicos, quais histórias e protagonismos estão sendo trabalhados, e desvincular a imagem do corpo negro limitado a datas como o 13 de maio e o 20 de novembro.

Através desta pesquisa pretendeu-se responder à questão-problema: “Como a literatura infantil negra pode contribuir na Educação para as Relações Étnico-raciais?”. Frente a este

questionamento, se dimensionou como objetivo geral: - Estruturar um trabalho docente acerca da Educação para relações étnico-raciais através da literatura infantil negra, promovendo a reflexão e respeito à consciência racial dentro e fora do contexto escolar. Para direcionamento deste se estabeleceu os objetivos específicos: introduzir no fazer pedagógico, de forma crítica-construtiva, seleções de leituras da literatura infantil negra; colaborar na análise e organização da literatura negro-brasileira na biblioteca da escola e socializar novas construções e conceitos durante nosso cronograma de intervenção.

Reflieto acerca da fala de Munanga (2005, p.16), quando diz: “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”, o que ressalta a importância da história negra também ser de pertencimento branco. Ao encontro desta proposta, buscou-se trazer diálogos e reflexões que direcionem à EREER, com uma formação docente pautada no fazer pedagógico antirracista.

1.1 Quando minha prática vira pesquisa

Negra, educadora, profissional da educação, tenho como obrigação ancorar minha prática pedagógica em um fazer que desenvolva muito além das habilidades já preestabelecidas enquanto construção do conhecimento cognitivo, mas também priorizar e zelar pelo desenvolvimento emocional do sujeito com o qual estou trabalhando. Em minha trajetória de estudante e professora, durante um longo período fui “encorajada” a silenciar com palavras e olhares a minha negritude, acreditando por vezes que isso seria a verdadeira democracia racial.

Partindo de um contexto em que todos são convencidos a se verem como iguais, surge a necessidade de mostrar-lhes as diferenças, destacando-as como algo positivo dentro do contexto de sobrevivência também na escola.

Assim, a pesquisa-intervenção se origina a partir de uma (des)construção do fazer pedagógico, bastante enraizado na concepção de um modelo tradicional (CAVALLEIRO, 2000, p. 101) que silencia uma realidade pautada em experiências racistas vivenciadas dentro da escola, que se mostra omissa diante do dever de reconhecer positivamente a criança negra em um país onde a maioria da população é negra.

Acredito que esta prática responde à necessidade de se problematizar as sequelas históricas que o racismo provoca e que a escola fortalece ao trazer para seus currículos e nas suas histórias a perpetuação da imagem do negro escravo, quando da necessidade “que preconceitos e discriminações contra este grupo sejam abolidos, que sentimentos de

superioridade e de inferioridade sejam superados, que novas formas de pessoas negras e não negras se relacionarem sejam estabelecidas” (SILVA, 2005, p.158). Diante desta perspectiva, intencionou-se familiarizar o corpo docente da escola onde atuo — primeiramente trazendo a necessidade do cumprimento da lei 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” — através de formações que discutira e dialogaram com esta realidade e silêncio em que trabalhamos quando a pauta é relações étnico-raciais.

A pesquisa intervenção proposta, ancorou-se na Educação para as Relações Étnico-Raciais, que se debruça na ideia de analisar e condicionar, junto aos professores, obras da literatura infantil negra, uma vez que as histórias infantis tendem a permear uma prática tão comum e significativa como a Hora do Conto na sala de aula, quando meninas e meninos se veem (ou deveriam se ver) em um contexto imaginário que dá significado ao real. O poder enxergar-se nestas histórias, com um protagonismo positivo e influente, contribui para a construção de identidade do leitor/ouvinte e denomina sua atuação dentro do seu contexto de vida.

Para isso, intencionei nesta intervenção produzir o enegrecimento da biblioteca da escola, atendendo às necessidades de um repertório específico que aborde leituras dialogando com essa prática de EREER, promovendo reflexões acerca das referências que irão compor as intervenções pedagógicas com os docentes, assim como, facilitar as escolhas dos estudantes por este acervo. Ressalta-se a importância da visibilidade e protagonismo negro sendo trabalhada ao encontro de uma educação para relações étnico-raciais que caminha para o combate ao racismo.

A construção deste relatório crítico-reflexivo dá-se a partir da realidade social e particularmente escolar, em que os envolvidos na pesquisa fazem parte. Através do diagnóstico, construiu-se a intervenção com a proposta de dialogar e refletir junto ao corpo docente e comunidade escolar práticas de inserção da EREER.

Nas próximas seções deste relatório crítico-reflexivo, será apresentado o Referencial teórico, abordando a Educação para relações étnico-raciais e seus contextos; as Políticas de formação de professores: (negro)direcionamento na formação continuada; a Literatura negro-brasileira e africana. A construção da análise e discussão da intervenção realizada junto ao corpo docente trazendo como formação continuada inferências positivas e construtivas do pensamento e prática da Educação para as relações étnico-raciais. Finaliza-se com a apresentação das considerações finais, referências bibliográficas e apêndices.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção traz o referencial teórico construído prioritariamente a partir de pesquisadores e intelectuais negros atuantes na militância da EREER, de acordo com a proposta para esta pesquisa-intervenção.

2.1 Educação para as relações étnico-raciais (ERER)

Ao longo de nossas trajetórias nos encontramos e fazemos trocas. O ato de encontrar e estabelecer uma troca nos traz a ação de relacionarmos-nos com os seres (sejam eles vivos ou não). Esta relação independe de gosto, ela existe pelo fato do encontro e da troca (positiva ou não), que deixa marcas — marcas que vou denominar como aprendizados.

É impossível desvincular o trato com as relações raciais do conjunto de relações sociais das quais fazemos parte enquanto comunidade. Para que tenhamos sucesso nestas relações marcadas pelo encontro, elas precisam ser educadas para o respeito.

Freire (1987, p. 149) dialoga com a perspectiva da “invasão cultural”, termo que utiliza em “Pedagogia do oprimido”, e nomeia de invasão a ação antidialógica como proposta de diminuir, ou mesmo apagar a identidade do outro. Nessa perspectiva, os opressores confrontam os oprimidos fazendo-lhes acreditar que não têm originalidade ou criatividade, ou estão prestes a perdê-las.

Esta perda de crença em si, e até mesmo em sua história, é vista diante da opressão estrutural e estética imposta pela branquitude que, perante ao negro, o convence da sua inferioridade. Com este olhar me reporto aos negros de África e da diáspora que, sem opção, viram-se (re)lutantes em (re)existir em identidade. Conforme nos traz Oliveira (2003, p. 153), o que determina a identidade negra vai além de sua cor de pele, língua e outros fatores. Trata-se da “história deste povo que comunga experiências comuns, singulares, e que enfrenta problemas semelhantes no decorrer do tempo”.

Historicamente, vem-se trabalhando e agindo de forma a promover uma educação antirracista. Pauta de grupos e movimentos sociais que dentro e fora de um ambiente formal de educação trabalham de maneira emergente e pontual para que cada vez mais posturas racistas possam ser trabalhadas numa perspectiva de consciência e educação racial.

Movimentos associativos, como os clubes sociais negros e movimentos sociais negros, representam os “lugares de negros” que no final do século XIX, segundo Escobar (2010, p. 58), “tinham como objetivo angariar fundos para o pagamento da liberdade de negros escravizados,

auxiliar nas despesas com funeral, defesa de direitos e na educação de seus associados, atuando de forma incisiva na luta contra a escravidão e a discriminação racial”. E eram estes lugares que, desde muito cedo, já direcionavam suas ações de resistência para existir em educação e respeito nas relações entre negros e brancos. A busca por liberdade, direito a ler e escrever e, o principal, fazer contato com sua ancestralidade e identidade que, em função do trabalho escravizado, enfraquecera-se.

Estes mesmos “lugares de negros” eram bem específicos: se não no trabalho escravizado, seriam então em lugares de “aquilombamentos”³. Hoje, são lugares em que os negros, em cenários longe da escravização, unem-se para resgatar memórias e poder viver mais próximos de suas origens. É perceptível que há um constante esforço da comunidade negra, mais precisamente dos movimentos negros, em articular práticas antirracistas. O negro que no século XVIII era proibido de estar nas escolas, torna-se no século XX sujeito a ser estudado com obrigatoriedade dentro e fora das instituições de ensino.

Diante da desejada equidade racial em diferentes setores de sobrevivência, seja na área da saúde, da educação ou econômica, está a Educação para as Relações Étnico-Raciais. A luta legítima e comprometida pelo reconhecimento e respeito sempre foi pauta dos movimentos associativos negros no combate ao racismo e conquista por criação de políticas públicas.

Destaco o poeta e ativista Oliveira Silveira, figura histórica que promoveu a primeira celebração brasileira do dia 20 de novembro – Dia da Consciência Negra⁴ – no Clube Social Negro Marcílio Dias, no ano de 1971. Paralelo a este ato e outras ações muito reconhecidas até os dias de hoje pelo Movimento Negro Unificado, o Grupo Palmares de Porto Alegre articulava junto ao legislativo propostas para a história africana e afro-brasileira compor a estrutura curricular educacional.

Em 1999, entidades do movimento negro e representantes políticos apresentaram na Câmara de Deputados o Projeto de lei 259, da temática entendida hoje como Educação das Relações Étnico-Raciais. O texto “instituiu a obrigatoriedade na rede oficial de educação do ensino de história e cultura afro-brasileira e dava outras providências” (NEGREIROS, 2017, p.62).

Neste contraponto temos em 2001, em Durban, na África do Sul, a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e formas correlatas de

³ Termo apresentado e defendido por Beatriz Nascimento no documentário *Ôri*, fazendo-se uma derivação construída da palavra Quilombo, remetendo-se a nossos refúgios atuais em “busca de reflexos”.

⁴ Fonte do site <https://www.ufrgs.br/oliveirasilveira/20-de-novembro/>, escrito pela Profa. Dra. Sátira Machado, em homenagem ao ilustre Oliveira Ferreira Silveira (acesso em setembro/2021).

intolerância, promovida pela ONU com participação do Movimento Negro. O Brasil assina então o documento do Plano de Ação de Durban, comprometendo-se a promover no Estado Nacional políticas públicas de reparação que viriam a visibilizar e posicionar o negro como protagonista de sua história e da história de construção da sociedade brasileira.

Voltando ao Projeto de lei n. 259/99, este passando por várias instâncias, em 2002, o Senado e a Comissão de Educação, muito motivados pela 3ª Conferência em Durban emitem parecer favorável. Contudo, ao chegar no MEC são vetadas duas propostas apresentadas nos artigos. São elas: obrigatoriedade mínima de 10% dos conteúdos africanos e afro-brasileiros de História do Brasil e Educação Artística; e a participação de entidades do movimento negro e universidades e institutos de pesquisa, especializados na temática racial, para a formação de docentes. A justificativa foi que a LDB não propunha de que forma este processo formativo deveria acontecer.

Em 9 de janeiro de 2003 foi promulgada a Lei 10.639/2003 que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — que estabeleceu 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 inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro – Dia da Consciência Negra. A lei dá ainda outras providências, como:

- "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
- § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil;

A Educação para as Relações Étnico-Raciais legitima a participação e obrigação de transpor conhecimentos, cultura e arte africana e negro-brasileira. É uma correção curricular emergente que foca na necessidade de descentralizar o saber. A ERER nos apresenta reconhecimento e valorização, assegurando direitos legais através da cultura e história africana e afro-brasileira, tendo esta uma abrangência para além dos muros da escola, e direcionando à “reeducação das relações entre negros e brancos” (Parecer CNE/CP 003/2004). São necessários embates e reflexões acerca do mito da democracia racial, visto que há discordâncias em diversas ações diárias, sejam elas, na admissão de pessoas negras em cargos superiores, no tratamento social em diferentes ambientes públicos e privados.

Sendo assim, é necessário investir na ideia e em práticas que a EREER possa ocupar a posição total da educação antirracista, uma aliada à outra, apoiando-se no ideal de que o racismo em si seja exterminado de nossas relações e perdure o respeito, reconhecimento e valorização entre diferentes pertencas étnicas.

Na indagação “como podemos pensar as relações raciais, fora do conjunto das relações sociais?” (GOMES, 2005, p. 146), pensar a educação das relações étnico-raciais acarreta muito fortemente no educar para caminhar na horizontalidade para o reconhecimento, reparação e valorização das pessoas negras, sabendo-se que estas historicamente vêm sendo distanciadas de sua identidade.

No curso promovido pelo NEABI Mocinha – Campus Jaguarão, intitulado “Educação para as Relações Étnico-Raciais: noções básicas, estratégias e desafios”, o Prof^o. Dr. Delton Felipe define EREER como sendo “uma estratégia para a mudança de consciência coletiva”, em que o comprometimento destas relações e falas implicam diretamente na subjetividade destas pessoas.

É de extrema relevância que nas apresentações e abordagens realizadas se tenha o cuidado em não ferir a singularidade dos sujeitos e pluralidade do contexto social. Entendendo que ao direcionar o trabalho pedagógico ao encontro da Lei 9394/96 no Artigo 26-A, tem-se o comprometimento para a articulação deste fazer. Neste sentido, o conhecimento vinculado às formações para um trabalho docente de qualidade e articulado com a EREER requer posicionamentos e posturas deste profissional que atravessam o seu individual.

2.1.1 Vinte anos de EREER e Políticas Afirmativas: breve e pontual reflexão

Como já mencionado, a educação formal destinada a pessoas negras foi algo nem sempre permitido e aceito na sociedade brasileira. Oriunda de colonização europeia para escravização de corpos traficados da África, nesta diáspora o direito a educação e escolarização, assim como o ir e vir, foram negados.

As políticas públicas voltadas às ações afirmativas no Brasil originaram-se da urgência em reparar o contexto histórico de cunho racista e de desigualdades entre raças, dentre elas o negro e o indígena são os afetados comprovadamente em documentos, pesquisas e estudos. Lutas por direitos que antecedem e ao mesmo tempo dão firmamento a posteriores textos legais, que legitimam a história e cultura africana e negro brasileira.

De forma mais eficaz, e por forte impulsionamento da Conferência de Durban em 2001, ainda que anterior a este evento, o Movimento Negro Unificado e demais militantes políticos

traziam como pauta e reivindicações permanentes, o que firmou um posicionamento do país, frente suas estatísticas e realidade racista.

Aqui cabe ressaltar que, a desigualdade social defendida por um grupo, como sendo mais abrangente que a racial, estão na realidade intimamente correlacionadas. Questionamos e fazamos a consulta de qual a maioria étnica, periférica, sobrevivente à limitações de direitos assegurados legalmente (moradia, educação, trabalho, saúde), porém não recebidos?

Em pesquisa a estes dados, comprovadamente publicado pelo IBGE no artigo intitulado Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil (2022), estudos nos anos de 2019 a 2021, comprovam a população brasileira ser maioria negra (contabilizando pretos e pardos, pertencentes ao grupo negro) tanto em números, quanto na disparidade da distribuição de renda e ocupação de espaços que oportunizem gerar esta renda.

Munanga (2015), discorre que a urgência do conhecimento, reconhecimento e postura de reparação sejam colocados em prática mediante a promoção de uma educação para as relações étnicas. Visto que somente assim se terá consciência de que as políticas de ações afirmativas não circulam para “privilegiar” negros e indígenas, mas para oportunizar a quebra no alto índice de desigualdade e racismo.

Para além da compreensão das políticas de ações afirmativas é necessário que se tenha construído e compreendido a educação para as relações étnico-raciais. Silva (2017), aponta na redação da lei 10.639/03 e também em um de seus textos: “Ensinar e Aprender as relações étnico-raciais”, três estágios que considero caracterizar a consolidação do pensamento antirracista: “reconhecimento, reparação e valorização”.

Firmo que posterior à promulgação da lei 10.639, no ano de 2003, que alterou as diretrizes e bases de educação nacional, conta com (in)formações que visam a aplicabilidade e conhecimento de cultura, respeito, educação e empatia entre as relações étnico raciais. Atentemos que posterior a esta lei, viu-se a necessidade de assegurar que a mesmas pessoas negras, agora com sua história e cultura vistos e reconhecidos como parte fundamental da consolidação de um Estado nacional, desde a Educação Básica, também se pudesse garantir o ingresso e permanência ao ensino superior, conforme estabelecido pela política de cotas raciais, a lei 12.711/12.

Nestes vinte anos da lei 10.639/03 e dez anos da lei 12.711/12, relato que minha formação acadêmica se deu em virtude destas políticas que impulsionaram o ingresso de corpos pretos, pardos e indígenas na universidade. E são estes mesmos corpos que reivindicam o estudo e reconhecimento da história e participação (não consensual) de seus povos de matriz africana e indígena, na construção deste estado federal. É de urgência que não só no campo acadêmico,

como no ingresso através de cotas, se façam valer as políticas afirmativas. Precisamos trazer, cada vez mais para a Educação Básica, diálogos e formações docentes para que construam o fazer pedagógico com o olhar também para a educação das relações étnico-raciais compondo com seus pares a sonhada equidade racial.

2.2 Políticas de formação de professores: (negro)direcionamento na formação continuada

Se buscarmos na etimologia da palavra professor, a mesma tem origem do latim *professus* com seu significado “aquele que declarou em público”. Professores são profissionais responsáveis pela veiculação do conhecimento, influenciadores diretamente dentro dos espaços educacionais. São também pessoas que, como qualquer outra, têm suas crenças e opiniões. Independente destas suas particularidades, têm por dever, como agentes da educação, encaminhar o aprendizado formal e acompanhar as transformações sociais e as mudanças históricas (CAVALLEIRO, 2000).

No acompanhamento destas mudanças e transformações que a escola deve trilhar, juntamente com a sua comunidade, é o professor quem assume o papel de guia, encaminhando diferentes saberes dentro de uma perspectiva formal educativa. A escola trabalha em si o reflexo da comunidade que a constitui, e ao encontro desta proposta deve, por compromisso social, instruir para a vida em sociedade, com suas diferenças, similaridades e pluralidades.

Para estes movimentos e transformações da sociedade que adentram os portões das escolas, é importante que os professores tenham subsídios e aporte formativo. Nessa questão, deparamo-nos com precárias iniciativas de políticas de formação de professores, no que a sobrecarga do fazer pedagógico se atrela à desvalorização financeira e falta de reconhecimento de sua atuação frente à formação cognitiva e social (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 156).

A constituição do ser docente está intrinsecamente ligada à sua experiência, seja ela positiva ou negativa, que vai direcionar sua identidade profissional. Desta identidade profissional, deve-se destacar a importância da formação continuada. Esta tampouco deve ser considerada uma reciclagem técnica e mecânica: temos na formação continuada docente a necessidade de uma discussão e ação pensada e reflexiva, diferente de um treinamento.

Muito do que somos profissionalmente vem de nossas experiências e vivências — pessoais e profissionais. Podemos qualificá-las só tende a enriquecer esse compromisso. Libâneo (2021, p. 187) afirma que “é no contexto de trabalho que os professores enfrentam e resolvem seus problemas, elaboram e modificam seus procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho promovendo mudanças pessoais e profissionais”.

Nóvoa (1992, p.15), traz a afirmação de que “o professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. Neste sentido, é importante que, como garantia da valorização e reconhecimento ao profissional docente, os espaços educativos e os educadores se disponham políticas públicas de cunho formativo continuado que dialoguem com as diferenças, não as implicando em desigualdades.

A sociedade atual, em muitas das discussões advindas de movimentos sociais como o Movimento Negro, vem exigindo uma postura com direcionamento às diversidades étnico-culturais, com sujeitos que, sendo históricos, são também culturais. E para esta perspectiva de trabalho na escola é necessário que se invista em processos de formação docente que rompam com “práticas seletivas, fragmentadas, corporativas, sexistas e racistas ainda existentes” (GOMES e SILVA, 2002).

O Poder Público, juntamente com as Instituições de Ensino Superior (IES) e Escolas, precisa articular com temáticas históricas que até então eram preteridas. Abordagens culturais e raciais podem e devem, de acordo com a lei nº 10.639/03, serem trabalhadas visando as diferenças com o propósito, como nos diz Gomes e Silva (2002, p. 16), de “discutir-se as lutas sociais e inserir-se nelas”.

Em 2002, com o lançamento do Programa Nacional de Ações Afirmativas, o Brasil assume o quadro desigual de oportunidades e se compromete com ações que busquem diminuir e/ou eliminar este distanciamento, visando a equidade de possibilidades acadêmicas e profissionais.

Neste sentido, dar destaque à diversidade étnico-racial na formação de professores/as requer protagonismos de sujeitos postos às margens, bem como reconhecimento e valorização de vivências históricas e socioculturais dentro e fora da escola. Direcionamentos e questionamentos levantados por movimentos sociais como o de negros, mulheres, LGBTQIA+⁵ é o que vem pressionando para a mudança da escola brasileira.

A partir da lei 10.639/03, com a exigência da implementação da história e cultura africana e afro-brasileira nos referenciais curriculares da escola, são também dispostos instrumentos legais, como o Parecer CNE/CP 003/2004 e a resolução CNE/ CP 001/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais (BRASIL, 2013), para orientar e subsidiar a aplicação da lei para além das instituições de ensino e o corpo docente.

⁵ Movimento político social, que tem como luta a defesa de seus direitos e respeito à identidade de gênero e orientação sexual. As siglas representam: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais.

Paralelamente a estas disposições legais, faz-se necessário reportar o que nos apresenta a proposta de formação continuada de professores no âmbito nacional, a mais recente resolução CNE/CP nº 01, de 27 de outubro de 2020, documento legal que normatiza e dá direcionamento às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

Em leitura e análise das Considerações, princípios norteadores e do anexo 1, no quadro de Competências gerais docentes, é possível observar a fragilidade no trato da formação docente continuada voltada à educação para as relações étnico-raciais. Nas considerações em relação à referente resolução, dos incisos e artigos de lei citados, não consta como direcionamento da formação continuada de professores o Artigo 26-A, que alterou a LDB em virtude da lei 10.639/03.

Nos princípios norteadores I e V, observam-se citações em relação ao pluralismo político; construção de uma sociedade livre; garantia do desenvolvimento nacional; redução das desigualdades sociais e regionais; e promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”; bem como, “favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos e uma cultura de paz”. Nota-se que a compreensão da formação docente para a diversidade étnico-cultural não aparece nos dispositivos da resolução.

Legalmente é visível que nas políticas de formação docente, mais especificamente na resolução de formação continuada, não consta como meta a formação docente continuada no atendimento para a gestão da EREER. Não há um processo de conjunção entre as formações e diretrizes da EREER, uma vez que a mesma deveria dialogar com o Art. 26-A, considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). No entanto, o que se defende da EREER é uma educação antirracista vinculada à institucionalização educacional. Fragmentar este processo é caminhar ainda mais lentamente à equidade racial desejada.

Disposta em lei, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana nos ensinos fundamental e médio dos estabelecimentos públicos e privados, é ainda de interesse de poucos o trabalho para esta designação curricular. Esta não se limita a uma temática isolada e pontual em datas como 21 de março (Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial), 13 de maio (Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo) e 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra), conforme Parecer CNE/CP nº 003/2004.

Como política pública, destaco duas iniciativas do Ministério da Educação (MEC) vinculado à Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)⁶, que apresentou o curso Educação Africanidades Brasil e o Programa Uniafro, ambos com interesse inicial na promoção da equidade racial bem como a EREER para e na formação de professores. De acordo com Negreiros (2019, p.90), o curso Africanidades (CEAD/UnB) teve edição única em 2006 (com organização do curso em 2005 e execução em 2006), formou cerca de quatro mil professores e, intrigantemente, não constam no site do MEC registros do evento.

Também em 2005, foi lançado o primeiro edital do Programa Uniafro, que se originou de um acordo de cooperação MEC com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)⁷, centros e núcleos correlatos das universidades públicas para sua execução. Temos aqui no Rio Grande do Sul a Universidade Federal do Rio Grande do Sul como uma das instituições de ensino superior contempladas pelo Programa que, mesmo após seu término, em 2012, tentou, através de parcerias, continuar realizando as atividades.

Ressalto aqui a importância de trazer para os processos de formação de professores discussões que auxiliem e refinem o olhar e as ações para a identificação de práticas racistas no interior da escola e fora dela.

2.3 Literatura negro-brasileira e africana

No contexto escolar, é bastante comum o uso de literaturas no decorrer da rotina educativa, seja de obras literárias clássicas, seja de uma literatura didática, específica para um componente curricular. No entanto, com o passar dos anos, estas literaturas vão ficando cada vez mais específicas sobre determinado componente, distanciando-se de um acesso a conhecimento plural

Percebo a literatura como uma “arte das palavras” que tem papel fundamental em diferentes contextos da vida e de diferentes formatos. É através dela que se possibilita a instrução, orientação e conhecimento. Candido (1995, p.16) nos aponta que “a arte e a literatura são atividades permanentes, correspondendo as necessidades imperiosas do homem e da sociedade”, ambos se construindo a partir de olhares e interpretações.

⁶ Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – órgão do Poder Executivo do Brasil, extinta em 02 outubro de 2015, retoma atividades a partir de janeiro/2023, sendo o primeiro Ministério voltado as questões raciais.

⁷ Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.

A literatura é uma necessidade universal (CANDIDO, 1989, p.112). Uma vez experimentada, é possível acessar diferentes contextos e histórias enriquecendo e somando à nossa construção identitária. Negar este acesso, entende-se como alienação e privação da cultura.

Debus (2017, p. 22), apresenta o conceito do filósofo italiano Umberto Eco (2003, p. 11), para quem a literatura “cria identidade e comunidade”, e é nesta afirmação que se entende o quão social ela é, pois através dela podemos causar ações no meio e de forma ativa e participativa influenciá-lo. Esta arte não se limita a grandes e renomados autores “clássicos”, mesmo que destes possamos também obter através da leitura enriquecimento cultural e científico.

“Se ler o outro e sobre o outro tem importância fundamental... permite uma visão ampliada de mundo” (DEBUS, 2017, p. 22), esta visão se torna limitada no momento que é negado o direito à literatura. Sendo ela ficcional ou real, é esta escrita e leitura que de alguma forma contribuirão para a formação do “ser – estar” inserido em uma sociedade pluriétnica.

Desde o período colonial, os negros no Brasil, povo discriminado e escravizado, tinham seus próprios símbolos e figurações escritas, oriundas de sua terra. Na diáspora, muito desta história escrita foi perdida, no entanto sendo enriquecida na escuta, na oralidade dos mais velhos, com os mais novos, mesmo com as tentativas de silenciamento por parte de seus escravizadores.

A Literatura negro-brasileira, termo defendido pelo escritor e filósofo negro, Luiz Silva (Cuti), que salienta a necessidade de trazer o “negro” – palavra também usada e referenciada pelo Movimento Negro Unificado, em sentido de apropriação positiva, diante da leitura histórica negativa – “remete a reivindicação diante da existência do racismo, ao passo que a expressão ‘afro-brasileiro’ lança-nos em sua semântica ao continente africano, com suas 54 nações.” (CUTI, 2010, p.40).

Cuti (2010) nos aponta o quão custoso pode vir a ser (e é), construir a consciência racial diante de tantas vivências e experiências racistas. Utilizar a palavra “negro” dá todo um sentido positivo ao que nos foi apresentado por racistas como sendo negativo, vazio, marginal. Ao invés do “afro”, que dilui o fenótipo negro, permitindo à ideologia racista andar confortavelmente, por caminhos amistosos em sua prática.

Trazer a literatura negro-brasileira e africana para versar dentro do contexto escolar tem a intenção de contemplar a cultura e história na educação. Este anseio emerge da relação íntima da escola com a invisibilidade e discriminação com que estes vieses são trabalhados e experienciados por seus sujeitos. Estas obras literárias interagem com o leitor, propondo novas

vivências e experiências que contribuem para o processo de formação. Desta vertente temos a Ialorixá, professora e escritora negra, Kiusan de Oliveira (2020, p. 10) que irá também versar a partir desta colocação política de Cuti, trazendo a Literatura negro-brasileira do Encantamento, conceito que iremos apresentar no próximo item.

2.3.1 Literatura infantil negra - “uma história a se contar”

Não somos “educados para a pluralidade étnico-cultural” e de fato estas questões atravessam nossa construção de identidade. O espaço escolar é um lugar de privilégio, que abrange, dentre tantas abordagens, a da diversidade. No entanto, é também notório um despreparo para esta demanda, que aumenta à medida que crescem as omissões ou diminuem as atitudes de conscientização, respeito e valorização.

Nossas escolas, no atendimento aos alunos de diferentes pertencas culturais e étnicas, têm por dever trabalhar com estas identidades de maneira a enriquecer as relações sociais. Para isso, devemos trilhar um caminho distante da discriminação e subalternação das relações raciais, visto que ambas as relações sociais e raciais estão interligadas.

O livro didático ou mesmo literário é, no ambiente escolar, um material comum de singular preciosidade. Através dos livros é possível, por parte do leitor/ouvinte, construir novos horizontes, sejam imaginários ou reais.

A partir do contexto e intenção comunicativa, a literatura infantil é a abordagem da qual me aproximo para dinamizar, de forma didática e contextualizada, a proposta de uma formação comprometida com a Educação das relações étnico-raciais para professores da educação infantil e dos anos iniciais. A literatura infantil é, neste período escolar, bastante utilizada para construção do real, a partir do imaginário e ilustrativo.

O uso de livros literários infantis tende a nos apresentar um cenário com atores e subjetividades que acabam por centrar em um padrão estético e cultural. E que padrões temos ou somos? Estaria eu sendo representada nestas páginas cheias de colorido e fantasias?

Ao encontro destas questões, Heloisa Lima (2005, p. 102) nos aponta o quanto a representação popular da imagem racial tem influência na “manutenção de identidades dominantes, construtora de sentimentos que acabam por fundamentar as relações sociais reais”. Estereótipos embranquecidos, e tidos como padrão de beleza e credibilidade, permeiam as histórias infantis apresentadas nas escolas, lugar onde a criança negra descobre que a cor da sua pele, naquele espaço, não é representada positivamente. E, desta forma, práticas racistas são

executadas dentro do ambiente escolar de maneira sutil, porém certa, no subjetivo identitário daqueles corpos negros.

As autoras Silva e Monteiro (2000, p. 81), questionam “como poderá alguém desabrochar seu corpo que é físico, que é inteligência, percepção, sentimento, emoção, com alegria e espontaneidade, sendo ele negro num mundo em que o feio, o negativo, o mau, errado, é qualidade de negro?” e, para responder a este questionamento, faz-se necessário contarmos outras histórias, trocar os protagonistas e cenários já há tanto tempo enraizados.

Para Kiusan de Oliveira (2020, p. 10):

Acredito que uma história bem narrada a partir de personagens que retratem histórias reais vivenciadas nos cotidianos infantis de todas as crianças, negras e não-negras – são fundamentais para a elevação da autoestima e promoção do bem-estar físico, mental, psíquico e espiritual de todas as crianças.

Mais do que a representação, é importante que as abordagens literárias infantis sejam mediadas de forma a não constranger tanto os alunos negros como os não-negros. É importante que as histórias não tenham uma única versão, de um único ângulo. Há necessidade que seja bem apresentada e, para isso, é preciso que haja apropriação e conhecimento do que se trata.

Oliveira (2020) nos traz uma nova visão da literatura negro-brasileira, pautando-se na infância e no encantamento que estes corpos negros, crianças e jovens, desabrochem para o enfrentamento ao racismo e ao sexismo, e empoderamento frente às suas “elaborações psíquico-estruturais e práticas”. Deste lugar, a autora, respaldada em seus estudos e fundamentação teórica baseada em Cuti (2010), enxerga-se e propõe a Literatura Negra-Brasileira do Encantamento:

[...] uso deste conceito cunhado por Cuti, para Literatura Negra-Brasileira do Encantamento, sendo aquela escrita por mulheres negras como eu, conscientes das questões que envolvem o racismo brasileiro e que elaboram, portanto, seus textos a partir de realidades vividas desde dentro com o objetivo explícito de instrumentalizar e fortalecer as crianças negras em termos de repertórios e forças para que combatam o racismo e se empoderem desde pequenas[...].

A atenção e comprometimento na feitura destes textos literários vai muito além da escolha do assunto a ser trabalhado. Oliveira (2020) destaca ainda um ponto bastante representativo numa literatura voltada a crianças e jovens, que é a ilustração — o cuidado para que nossas crianças e jovens não sejam representados com desenhos e histórias de exposição pejorativa e de submissão e/ou marginalização, posicionamentos enraizados em uma literatura

racista e eurocentrada. A escritora e pesquisadora Prof^a Dra. Maria Rita Py Dutra⁸, no anseio de maiores representatividades, iniciou sua trajetória de escritora em 2003, após o neto Júnior ter sido vítima de racismo na escola, com o livro “Os problemas de Júnior”. Suas histórias e ilustrações trazem contextos reais do nosso cotidiano familiar e escolar que a autora vivenciou e presenciou ao longo de sua vida.

E o menino pobrezinho
 Volta um dia, outro dia,
 Outro dia
 Quer ver
 Os livros bonitos.
 Aprende a ler, o sabido.
 E os livros venceram:
 Convenceram-no a ficar.”
 (trecho do poema “O menino e o livro”, de Maria Rita Py Dutra)

Dutra e Oliveira trazem em suas escritas fictícias ou reais, para crianças, jovens ou adultos. histórias de valorização e reconhecimento na unidade de pertencimento positivo a uma cultura invisível e colocada às margens. Suas histórias escritas e narradas carregam grandioso material “literário-artístico”, pautado na crença e apto para prover a educação para as relações étnico-raciais.

2.4 Estado do Conhecimento – Caminhos acadêmicos da ERER

Esta seção tende a complementar a fundamentação teórica, apresentando estudos e pesquisas vinculados ao tema. Fez-se o aporte teórico na intenção de analisar abordagens e metodologias que vêm sendo estudadas no âmbito da ERER, conectadas ao processo de formação continuada dos docentes da Educação Básica, com o olhar crítico-comparativo.

Morosini (2014) descreve o estado do conhecimento como “uma matéria formativa e instrumental” ao permitir reflexão e análise de trabalhos e produções científicas, dentro de um tema e tempo demarcado, ao mesmo tempo que possibilita amplitude de investigação e produção científica. Intenciona-se neste processo investigativo de saberes construir um aporte teórico crítico e sustentado em produções acadêmicas próximas e propriamente do tema pesquisado neste projeto.

⁸ Professora Doutora Maria Rita Py Dutra é professora alfabetizadora aposentada, foi voluntária no Projeto “O Negro e a Educação” da SEduc/RS; integrou a Equipe Técnica do Museu Treze de maio, em que coordenou o Núcleo de Ação Cultural Educativa, desenvolvendo o Projeto Construindo a Igualdade Racial através da Literatura.

Visando a afirmativa de Ferreira (2002, p. 269) “[...] o resumo permite outras descobertas, se lido e interrogado para além dele mesmo, quando lido numa prática criadora vivida fora dos preceitos previstos pelo autor do resumo”. Nessa perspectiva, serão lidos resumos de dissertações publicadas no Brasil no período de 2010 a 2022. Apoiamo-nos na estrutura e direcionamento de suas especificações acerca da formação docente visando a EREER, na intencionalidade de trazer a literatura infantil negro brasileira para dialogar e contextualizar a representatividade negra.

Optou-se por utilizar a plataforma digital da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tendo como ponto de partida para este processo de construção a escolha de descritores que puderam “sulear” de forma mais precisa que resultados poderíamos obter. Foram selecionados três descritores para pesquisa: Formação de professores; Literatura negro brasileira infantil; educação relações étnico-raciais; destes, foram encontrados 19 resultados (sendo que um mesmo trabalho se repete), selecionados para leitura de títulos. Após leitura dos títulos, detendo-se aos assuntos relacionados com a pesquisa, atribuiu-se 11 trabalhos para leitura e análise de resumos.

Quadro 1 – Descritores e resultados para construção do Estado do conhecimento

Descritores	Resultados	Delimitação dos trabalhos	Assuntos destacados nos títulos
Formação de professores; Literatura negro brasileira infantil; Educação relações étnico raciais.	19	11	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de professores (4) • Literatura (6) • Literatura negro brasileira (1) • Étnico raciais (6)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Em ordem cronológica da publicação da pesquisa, será feita uma apresentação dos resumos, de acordo com os assuntos destacados nos títulos, e autoria de cada dissertação. O primeiro trabalho analisado foi a dissertação “Pedagogias antirracistas: tensões e possibilidades de caminhos em construção”, de autoria da pesquisadora Ana Paula Fernandes de Mendonça e defendida em 2011, na instituição Universidade Federal de Viçosa.

O trabalho traz como áreas do conhecimento que se aproximam deste projeto as Ciências Humanas, com foco no programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Educativas. O objetivo da pesquisa foi verificar a implementação da lei 10.639/03 e da Resolução nº. 1/2004 em uma escola específica da rede pública de ensino fundamental, incluindo a temática étnico-racial nas práticas pedagógicas, com análise dos livros didáticos de

história do 4º e 5º ano, de como se estabelece a temática étnico racial na escola e de que forma professoras e supervisão pedagógica legitimam esta prática em sala de aula. A pesquisa apoiou-se na abordagem metodológica qualitativa, ancorada nos instrumentos para coleta de dados como observação exploratória, análise documental e entrevistas. Apresenta-se, como conclusão do trabalho, uma parceria com as professoras do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental e supervisor pedagógico, que estabeleceu articulação da escola com o Movimento Negro local.

O segundo trabalho analisado foi a dissertação “Leitura e formação do leitor: a recepção da Literatura Afro-brasileira no Ensino Fundamental”, de autoria da pesquisadora Adriana de Oliveira Chagas Seabra, defendida no ano de 2015 pela instituição de ensino Universidade Estadual da Paraíba, pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras. Aborda assuntos como literatura afro-brasileira e ensino fundamental, aproximando-se do presente projeto. A pesquisadora ancora-se no suporte teórico de Candido (1972, 1995), Jauss (1979, 1994),

Bordini e Aguiar (1993), Cosson (2008), também em documentos legais como a lei 10.639/03 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005), entre outros referenciais. A intervenção deu-se em uma escola pública do município de Campina Grande/PB, no 9º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de promover nos estudos de língua portuguesa maior contato dos educandos com a literatura afro-brasileira, tendo como objetivo a aproximação da leitura literária de representação negra e utilizando dos benefícios humanizadores e sociais que esta prática trouxe, através do respeito à identidade e diversidade.

O terceiro trabalho analisado foi a dissertação “Os griôs aportam na escola: por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos anos iniciais do ensino fundamental”, de autoria do pesquisador Wagner Ramos Campos, defendida no ano de 2016 pela instituição Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na cidade de Natal. É um dos que mais se aproxima desta pesquisa, referente às áreas de conhecimento: Educação e Ciências Humanas, e assuntos abordados: Anos iniciais do Ensino Fundamental, Literatura infantil negra, Relações étnico-raciais e mediação. Aplicou-se a pesquisa-ação, guiada pela observação participante, e trouxe em sua intervenção a participação de uma turma de 3º ano e a realização de uma formação com a professora da turma, além da elaboração do planejamento e implementação de um trabalho com as seguintes obras: “Um safári na Tanzânia” (KREBS, CAIRNS, 2007), “O presente de Ossanha” (SANTOS, VENEZA, 2006), Koji “O menino de fogo” (LOPES, MOREAU, 2008), “Bruna e a galinha d'Angola” (ALMEIDA, SARAIVA, 2011), “As panquecas de Mama Panya” (CHAMBERLIN, CAIRNS, 2005) e “Anansi, o velho sábio” (KALEKI, GOTTING, 2007). Para a coleta de dados foram utilizados registros de áudio e

vídeo, entrevista semiestruturada e diário de campo. O trabalho teve 8 eixos teóricos sob os conceitos construídos a partir da formação das identidades culturais (HALL, 2000), mediação pedagógica (VYGOTSKV, 1999), literatura (SOUZA, 2009; AMARILHA, 2012; YUNES, 2015) literatura infantil (CADEMARTORI, 1991; OLIVEIRA, 2010), literatura infantil negra (SILVA, 2012; CUTI, 2010; ALVES, 2012), leitura de ficção e a formação do leitor (AMARILHA, 2012, 2013; ISER, 1999; FREITAS, 2005), formação da identidade negra e educação das relações étnico-raciais (HALL, 2000, 2006; CANDAU, 2008).

Nestas vertentes, o autor traz a ‘andaimagem’ (Graves e Graves, 1995) como proposta de intervenção literária que tende a promover significativa mediação, contribuindo para aprendizagem e leitura significativa.

O quarto trabalho analisado foi a dissertação “A Lei 10.639/03 no Ensino Fundamental: Um Estudo de Caso em Nova Iguaçu/RJ”, de autoria da pesquisadora Angela Silva De Sousa, defendida no ano de 2016 pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A pesquisa deu-se no estudo de caso, em uma escola pública do município de Nova Iguaçu, com o objetivo de identificar de que forma se deu a implementação da lei 10.639/03 e suas diretrizes na escola denominada pela autora como “Escola Resgatando a Cultura”, que atende desde a Educação infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. Este é mais um trabalho onde foi possível observar proximidade em relação ao campo de estudo deste projeto. No entanto, diferencia-se pela justificativa de pesquisa, visto que Sousa chega na instituição para observação e análise de um trabalho que já acontece, a partir de investigação dos limitadores e possibilitadores de uma educação para as relações étnico-raciais.

A pesquisa se debruça dados coletados através de observações das atividades pedagógicas num período de 5 meses do ano de 2015, entrevistas semiestruturadas com a equipe pedagógica e análise do Projeto Político Pedagógico, documento em que foi possível identificar a temática, porém não como tema central. Para a construção teórica, a autora trouxe estudos e teorias sobre relações étnico-raciais, educação escolar e cultura(s), com foco na Educação Intercultural.

O quinto trabalho analisado foi a dissertação “A literatura negro-brasileira como propiciadora de uma educação para as relações étnico-raciais: uma fenda no cânone”, de autoria, da pesquisadora Adeilma Machado dos Santos, defendida no ano de 2017 pela instituição Universidade Federal da Paraíba, pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores. Esta pesquisa, embora realizada para intervenção no Ensino Médio, aproxima-se do presente projeto de pesquisa ao trazer os estudos de Cuti (2010) diante do conceito ‘literatura negro-brasileira’ para discussão, bem como a formação de professores para

a promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais nas práticas pedagógicas e leitura de textos literários.

O trabalho de Santos traz como problema “como trabalhar a literatura negro-brasileira no contexto escolar, propiciando uma educação para as relações étnico-raciais?”. Para análise teórica e coleta de dados são usados documentos legais, como Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), das teorias de Cosson (2014) para letramento literário e sequencias didáticas e Deleuze e Guattari (2003) que dialogam com literaturas marginalizadas pelo cânone literário.

O sexto trabalho analisado foi a dissertação “Do legal ao real: a abordagem das políticas étnico-raciais na formação continuada de professoras(es) da educação infantil”, de autoria da pesquisadora Mariele Ferreira Leal, defendida no ano de 2017 pela instituição do Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, com a abordagem metodológica da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, em que, para a coleta de dados, usou entrevista narrativa com análise temática. Seu embasamento teórico fez-se a partir de: Educação Infantil: (CAMPOS, 1999; CERIZARA, 1999; ROSEMBERG 1999; KUHLMANN JR., 2003) e documentos nacionais oficiais; Criança Negra: (MOTT, 1979; FREYRE, 2006; DEL PRIORE, 2010; DUARTE, 2011); Formação Inicial e Continuada de professoras(es): (GATTI, 2008; IMBERNÓN, 2006; SAVIANI, 2011; DOURADO, 2015; FORMOSINHO, 2016; FUSARI, 2007); Formação continuada de professores na perspectiva das relações raciais: (SARAIVA, 2009; DIAS, 2011b; FEITAL, 2016; GOMES, 2005), entre outros.

A pesquisa dialoga com a intervenção na Escola Municipal de Educação Infantil Vó Edy Garagorri Teixeira na cidade de São Gabriel/RS no ano de 2017, com a promoção de uma formação continuada de professores pautada na temática étnico-racial, com o destaque na cultura afro-brasileira. A autora discorre sobre a quão qualificada se mostrou a intervenção realizada, resultante dos encontros formativos que trouxeram para a prática pedagógica do corpo docente um trabalho mais intencional e pontual de importância do trabalho para com o estudo da temática étnico-racial, devendo esta ser a realidade de outros níveis de educação além da Educação Infantil.

O sétimo trabalho analisado foi a dissertação “Narrativas de professoras de Língua Portuguesa e Literatura: Vozes negras em busca de possibilidades para o trabalho com a lei federal 10.639/03 na Educação Básica”, de autoria da pesquisadora Janaína Nery Viana, defendida no de 2018 pela Universidade do Estado Rio de Janeiro, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Viana disserta a

partir da narrativa autobiográfica de quatro professoras negras de Língua Portuguesa e Literatura, que juntamente com a pesquisadora uniram-se na proposta de dialogar e desenvolver um trabalho de “produção de conhecimento, formação e transformação da realidade” (DESMARAIS, apud BOLÍVAR, 2014, p. 117) – conforme cita a pesquisadora. Ela traz em sua pesquisa a importância e significado da oralidade dentro deste processo investigativo, mas também de valorização da palavra, aproximando-se da tradição oral africana (BÂ, 1982, 1993).

A pesquisadora disserta através da proposta de revisitar pela memória, fala, conversa, roda de conversa e entrevista, saberes (valores da ancestralidade africana), conhecimentos e produções já realizados ou idealizadas que tendem à “afirmação da cultura e identidade negra”, diante da lei 10.639/03. Mesmo que pareçam poucas as produções ou movimentações advindas desta lei, elas existem e devem ser reconhecidas e multiplicadas, como reafirmam estas educadoras. Destaca-se as contribuições teóricas de Marie Christine-Josso (2007), Antônio Nóvoa (1992), Kabengele Munanga (2005), Nilma Lino Gomes (2005), Neusa Maria Gusmão (2013), entre outros.

O oitavo trabalho analisado foi a dissertação “Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas com literaturas infantil-juvenil afro-brasileira, de autoria da pesquisadora” Missilene Maria Silva Costa, defendida no ano de 2019 pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades. Neste resumo destaco os assuntos em comum com o presente projeto e enriquecimento teórico dos estudos sobre literatura afro-brasileira, educação para as relações étnico-raciais e identidades de crianças negras.

A pesquisadora trouxe como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa exploratória (Ludke e André, 1986) e a observação participante, junto com uma entrevista semiestruturada, como meios de coleta de dados para análise. A pesquisa ocorreu em uma escola do município de Recife/PE, uma turma de correção de fluxo, com 10 alunos entre 10 e 14 anos. Intencionou-se analisar a prática pedagógica e motivações da professora para o trabalho com a literatura infantil juvenil afro-brasileira, além da forma como as crianças recebem e expressam esta representação na literatura e das contribuições para ressignificar identidades de crianças negras. O texto fala ainda de uma formação para além de leitores: autores com participação ativa nos contextos inseridos. A docente colaboradora trouxe muitas possibilidades para prática de uma pedagogia antirracista, no entanto ressalta a pesquisadora que a “escola precisa assumir o compromisso político pedagógico, para que essas práticas sejam garantidas para todas as crianças que estão na comunidade escolar”.

O nono trabalho analisado foi a dissertação “Significações constituídas por professoras e alunos do ensino fundamental sobre o racismo na escola”, de autoria da pesquisadora Priscila da Silva Oliveira, defendida no ano de 2019 pela instituição Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Determinou-se como objetivo da pesquisa analisar as significações constituídas por professoras e alunos sobre o racismo na escola municipal, localizada na zona norte de São Paulo, considerada centro de referência de cultura afro e de promoção de um projeto específico que tem como proposta promover a igualdade racial. No entanto a pesquisadora traz a problemática de que, mesmo provendo discussões antirracistas, este espaço ainda é um lugar de “ausência de reflexão sobre como tratar as crianças que sofrem com o racismo no ambiente escolar” (Oliveira, 2019).

Foi socializada nos encontros a importância da lei 10.639/03, bem como a necessidade de uma parceria entre gestão escolar e corpo docente para o combate ao racismo, no espaço. Para a realização de coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professores e quatro alunos, autodeclarados brancos e negros. A pesquisa traz como abordagem metodológica a psicologia sócio-histórica, fundamentada no materialismo histórico-dialético. Como aporte teórico, debruça-se sobre os escritos de pesquisadores e professores como Gomes (2002), Munanga (2004), Bento (2009), Rosemberg (2014) e Ronca (2016).

O décimo trabalho analisado foi a dissertação “Estudo sobre as questões étnico-raciais na educação. Atuação da equipe multidisciplinar do colégio Santo Antônio em Pinhão – PR”, de autoria da pesquisadora Ane Carolina Chimanski, defendida no ano de 2020 pela instituição Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Comunitário (Mestrado Interdisciplinar). Dissertou a partir das ações realizadas por uma Equipe Multidisciplinar, oriunda do estado do Paraná, através do Departamento da Diversidade e da Secretaria Estadual de Educação. A Equipe, segundo a pesquisadora, traz como estudo a atuação do ano de 2018, no Colégio Estadual Santo Antônio, localizado no município de Pinhão, a 300km de Curitiba. Com atuações desde 2006, as Equipes têm papel importante na promoção de intervenções junto a professores e agentes educacionais, visando a formação continuada com a proposta de “ressignificar e valorizar a cultura africana e indígena”, atendendo a dispositivos legais e demandas das escolas em suas ações diárias. Ancorada nos estudos de Geertz (1989), Chimanski dialoga na intenção de compreender como os participantes docentes entendem conceitos como cultura, preconceito e diversidade étnico-racial. Em suas análises, pode-se constatar a importância destas formações docentes e da necessidade de ampliação de carga horária destas, para que de fato se possa refletir e agir pela educação antirracista na prática. O mais recente trabalho analisado foi a dissertação “A

protagonista da história: a literatura infantil negra”, de autoria da pesquisadora Raíssa Francisco do Santos, defendida no ano de 2021, pela instituição Universidade Estadual de Campinas, do Programa de Pós-Graduação em Educação.

A pesquisa é realizada a partir de revisões bibliográficas, com abordagem nas Ciências Sociais, que contemplam os estudos referentes à interseccionalidade, trazendo em sua escrita o protagonismo em relações de poder em categorias de raça, classe e gênero. A literatura infantil negra dialoga como ferramenta da pedagogia da resistência, atuante na forma como as meninas brasileiras negras estão inseridas neste contexto e como se enxergam nele.

A pesquisadora traz como material de análise, além de pesquisas que visibilizam as relações étnico-raciais na educação infantil, cultura infantil, Pedagogia da Infância e os livros de literatura presentes no edital do PNLD Literário 2018 – MEC (Programa Nacional do Livro Didático Literário do Ministério da Educação) no pareamento de livros que tragam meninas negras como protagonistas. Como resultado, a pesquisadora aponta trinta e sete livros entregues para escolha das professoras da creche. Destes, apenas três livros traziam negras protagonistas. No estudo, Santos (2021) demonstra o quanto ainda é falho o sistema de política pública no visibilizar da criança negra — mais especificamente, a menina negra. Nisto mostra-se carente e restrito, necessitando de reformulação o PNLD Literário.

A diversidade étnico-racial é uma temática considerada da atualidade na área da educação. No entanto, dentro da Sociologia, sobretudo Antropologia, já é um tema bastante recorrente (Gomes & Silva, 2011, p. 11). Os trabalhos analisados pontuam produções e ações em prol da EREER, atendendo aos dispositivos legais e direcionando, mesmo que de forma lenta, a participação ativa da escola no compromisso político-social. Os trabalhos analisados e as diferentes abordagens de um mesmo tema, possibilitaram delinear uma organização teórica a ser cumprida, pois ao mesmo tempo que o estado do conhecimento amplia o aporte teórico, ele também suscita a necessidade de delimitar o foco do tema a ser abordado, para que possa ser bem discutido na sua essência.

Na construção desta seção, percebeu-se a dimensão do quanto as pesquisas estão se direcionando à formação continuada de professores da educação básica para o cumprimento da lei 10.639/03 tendo, em sua maioria, como forte ferramenta a literatura. No entanto, estas articulações formativas limitam-se visivelmente a algumas turmas de escolas isoladas. Percebe-se fortemente a urgência em promover junto a estes trabalhos e pesquisas acadêmicas parcerias com mantenedoras estaduais e municipais a fim de uma proposta de formação docente, em grande escala, focada na EREER.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

3.1 Abordagem metodológica

A pesquisa-intervenção desenvolvida tem caráter qualitativo e entende que, a partir dela, como nos aponta (DAMIANI, et al, 2013), deve-se estabelecer o estreitamento entre a produção acadêmica e a prática pedagógica na Educação Básica. A professora-pesquisadora visibilizou um trabalho de pesquisa comprometido em atender um problema real, trazendo teorias para permear uma prática com resultados reais de uma intervenção que serviu como instrumento de formação docente partindo de reflexões e orientações.

O trabalho de formação com o corpo docente de uma escola do campo, localizada no município de Rio Grande/RS, intencionou o ensino em andamento, proporcionando às práticas educativas entrosamento com a troca dos pares, para que se torne viável compartilhar ideias, dividir anseios e desejos na construção do fazer pedagógico. Ao encontro da lei nº 10.639/03, que altera a lei nº 9394/96 na obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, esta prática de resistência que dialoga com as situações emergentes produzidas na sociedade tornam-se transgressoras frente às formas com que a escola, guardiã do modelo colonial, nega as essências e as diversas origens de seus estudantes.

Conforme Gomes (2005, p. 151), é de extrema urgência e importância que possamos construir experiências dentro do corpo docente que possibilitem “vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal”. Respondendo ao problema “Como a literatura infantil negra pode contribuir na Educação para as Relações Étnico-Raciais?”, esta pesquisa buscou, através de formações docentes, suscitar nas professoras um trabalho de consciência racial e desmistificar a ideia de que apenas professores negros trabalham com questões étnico-raciais. Partindo das formações tendem a se desenvolver na escola práticas de ações afirmativas de construção e resgate de identidades, em prol da visibilidade de sujeitos que têm sido vítimas das mais severas práticas de racismo, mantidas dentro das instituições. De acordo com Cavalleiro (2020, p. 101), “cabe a nós formuladores de opinião – professores, educadores e pesquisadores críticos – pensar e lutar por práticas que objetivem a inclusão positiva de crianças e de jovens negros na estrutura educacional.”

Como objetivo geral pretende-se estruturar um trabalho docente acerca da Educação para as relações étnico-raciais, através da literatura infantil negra, promovendo a reflexão e respeito à consciência racial dentro e fora do contexto escolar. Para os objetivos específicos,

listo: introduzir no fazer pedagógico, de forma crítica construtiva seleções de leituras da literatura infantil negra; colaborar na análise e organização da literatura negro-brasileira na biblioteca da escola e socializar novas construções e conceitos durante nosso cronograma de intervenção.

A pesquisa interventiva culminou com a formação de professores voltada à Educação das as Relações Étnico-Raciais e o uso da literatura infantil negra na Educação Infantil e Anos Iniciais da Escola Alcides Maia, sediada no município de Rio Grande/RS. Ao se desfazer de práticas racistas e discriminadoras, caminhamos frente a “práticas pedagógicas e curriculares que visem o reconhecimento da diversidade étnico-racial e o tratamento digno da questão racial e do povo negro no cotidiano escolar” (GOMES, 2017, p. 48-49).

Partindo de um contexto em que todos são convencidos a se verem como iguais e respondendo às armadilhas do mito da democracia racial, surge a necessidade de mostrar-lhes as diferenças, destacando-as como algo positivo dentro do contexto de sobrevivência também na escola.

3.2 Apresentando cenário e sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa tem como contexto de intervenção, o município do Rio Grande, localizado no litoral sul e conhecido como a mais antiga cidade do estado do Rio Grande do Sul. Cidade portuária, envolta pela Laguna dos Patos, a Lagoa Mirim e o Oceano Atlântico, formando a praia do Cassino, famosa pela sua extensão.

Figura 01 – Localização geográfica de Rio Grande



Fonte: Google imagens

Quanto aos aspectos educacionais, fazem parte da Secretaria de Município da Educação trinta e nove escolas de Ensino Fundamental urbanas, dezessete escolas de Educação Infantil e vinte escolas de Ensino Fundamental no campo.

É em uma destas escolas do campo, interior da cidade do Rio Grande, na Estrada do Capão Seco, no 3º Distrito de Povo Novo, que está localizada a Escola Municipal de Ensino Fundamental (Educação Infantil e Anos iniciais) Alcides Maia, fundada no ano de 1943 a partir da necessidade da comunidade. A instituição teve início devido à produção leiteira de forte influência e o crescimento desta, ficando seus colaboradores residindo ali, foram formando a região.

Figura 02 – Escola de Ensino Fundamental Alcides Maia



Fonte: Google Maps –Alessandro Caetano Barros

A escola oferece 4 turmas de Educação Infantil, 10 turmas dos Anos Iniciais e dispõe, nos turnos matutino e vespertino, de uma sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tem em seu quadro funcional hoje, 17 profissionais da educação, distribuídas entre a gestão administrativa e docentes, 2 funcionárias da higienização e 2 funcionárias da alimentação.

Destas, 7 profissionais da educação, sendo elas 2 da gestão e 5 docentes: 1 professora da Educação Infantil (5 anos), 1 professora da sala de AEE e 3 professoras do 1º, 4º e 5º ano, aceitaram participar do diagnóstico para a construção da proposta de intervenção.

Para a intervenção foi organizado para todas participassem, nesta as participações oscilaram, onde nem todas permaneceram nos encontros e atividades propostas. Percebi visivelmente o desconforto de alguns colegas em terem de estar compondo estes encontros,

visto que foram organizados junto a coordenação para estarem contemplando as reuniões já programadas do calendário letivo.

3.3 Intervenção

Inicialmente, em 03/08/2021, foi apresentada na reunião pedagógica a proposta de intervenção junto ao grupo docente e equipe diretiva. Neste primeiro momento, observou-se nas professoras a primeira impressão em relação ao tema: curiosidade e estranhamento quanto ao que viria.

Figura 03 – Captura de tela da Apresentação da Proposta de intervenção



Fonte: acervo da pesquisadora (2021).

O tema ERER não é novo na escola, no entanto, como já mencionado neste trabalho, é realizado de forma isolada, em turmas onde algumas das professoras já trazem em sua prática de estudo e docência. Salvo no mês de novembro, em outras datas e ocasiões não é trabalhado nem discutido o tema.

Intencionou-se trazer para a rotina escolar, reflexão e visibilidade de corpos negros para além das professoras e funcionárias atuantes na escola (estas muitas vezes não reconhecidas como mulheres negras, pois entende-se que isto às menosprezaria). Desmistificar a ideia do corpo negro subalterno e marginalizado e refletir junto às professoras, dialogando e construindo aprendizagens quanto a ERER e trazer para a literatura infantil personagens negras e negros de atuação positiva e representativa.

Após explanação do tema a ser expandido nas formações, foi disponibilizado pela pesquisadora uma grade de possíveis horários, onde foram realizadas as entrevistas como instrumento de coleta de dados do diagnóstico para a intervenção. Conforme mencionado, as entrevistas foram realizadas durante o mês de setembro do ano de 2021, com horários diferenciados que pudessem se adequar à disponibilidade da pessoa entrevistada (Apêndice). As entrevistas tiveram o papel de fomentar nas participantes as diferentes maneiras que poderiam estar de fato trabalhando e trazendo o tema para sala de aula, através de histórias da literatura infantil negra.

A pesquisa iniciou com dezesseis docentes, todas mulheres, em que oito preencheram a disponibilidade de horários, e sete participaram das entrevistas. As entrevistadas, se caracterizaram por idades entre quarenta e quarenta e cinco anos, formação acadêmica em Pedagogia e especializações como Psicopedagogia Clínica e Institucional e Educação Infantil e uma professora mestre em educação.

O quadro, a seguir, foi organizado com nomes fictícios para identificação das entrevistadas e dados de identificação de cada participante.

Quadro 02 – Identificação das entrevistadas

Entrevistada	Tempo de Magistério no município (anos)	Tempo de escola	Atuação na escola	Trabalha em outra escola
Fernanda (E1)	18	4	Professora 1º ano/5º ano	Não
Etiele (E2)	24	20	Professora/Secretaria/Vice-Diretora	Não
Leticia (E3)	14	10	Professora 3º e 4º ano/Coordenação Educação Infantil	Sim
Sílvia (E4)	12	12	Professora AEE/Projetos	Não
Amélia (E5)	7	5	Professora 4º ano	Sim
Julieta (E6)	7	6	Professora Educação Infantil	Sim
Daiana (E7)	23	10	Professora Educação Fundamental/ Artes/1º ano	Não

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No ano seguinte (2022), após readaptação curricular e organização da escola, devido ao momento pandêmico que nos encontrávamos, foi possível realizar a ação interventiva da pesquisa, através de formações (continuadas) docentes que trouxeram como pauta o cumprimento da lei 10.639/03. Tais encontros seguiram um cronograma que necessitou adaptar-se desde a apresentação no projeto de qualificação:

Quadro 03 – Cronograma de encontros

DATA	INTERVENÇÃO	AÇÃO
05/11/22	MOVIMENTO 1 – “GRITARAM-ME NEGRA” - Victoria Santa Cruz -	LEITURA DELEITE: As tranças de Bintou Reflexão e socialização das ideias sugeridas pelo vídeo apresentado e realidade que vivemos na escola – (link de acesso: https://youtu.be/RljSb7AyPc0).
19/11/22	MOVIMENTO 2 – trecho livro: Pequeno Manual Antirracista – Djamilia Ribeiro – (Pequenos hábitos, grandes mudanças)	LEITURA DELEITE: O menino Nito - Momento de reflexão e construção de material que protagonize, sem exposição do corpo negro.
	MOVIMENTO 3 –Conversa formativa – Núcleo de Temas Transversais (SMED)	LEITURA DELEITE: Bruna e a Galinha de Angola - Livro: bell hooks - Ensinando a transgredir – Contextualizar a formação com o NTT e capítulo do livro
03/12/22	MOVIMENTO 4 – “O perigo de uma história única” - Chimamanda Adchie	LEITURA DELEITE: Olélé: Uma antiga cantiga da África - Que histórias estamos contando? (link de acesso: https://youtu.be/D9Ihs241zeg) – seleção de histórias com temática e protagonismos negro
	MOVIMENTO 5 – livros da literatura infantil negra – 5º encontro (apresentar um livro que possa ser trabalhado) “As panquecas de Mama Panya”	Leitura e intervenções referentes à história, – link de acesso à história: https://youtu.be/PTJJc6lfyWo - Registro avaliativo, referente ao período de formação com aspectos positivos e negativos da experiência e socialização de nossas construções.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

3.3.1 Descrição dos movimentos

Os encontros (movimentos) precisaram respeitar o calendário de formações docente de acordo com a mantenedora Secretaria Municipal de Educação do Rio Grande. Obedecendo às datas e cronogramas da escola, juntamente com a equipe diretiva, reorganizou-se os “movimentos” de modo a não prejudicar as abordagens programadas.

MOVIMENTO 1 – 05.11.2022

Como adaptação da proposta inicial, nosso primeiro “movimento” necessitou ser no formato online, embora estivéssemos trabalhando presencialmente, pois o calendário escolar neste período não dispunha de encontros formativos e sim de sábados letivos, que deveriam ser cumpridos de acordo com a SMED, em sala de aula com os alunos.

Criou-se um grupo no *whatsapp* com todos os professores da escola. Neste grupo foi fixada uma introdução da (re)apresentação da proposta de formação, pois foram lotados na escola dois professores novos neste intervalo de tempo entre as entrevistas e a formação. Dentre

os dezessete professores adicionados ao grupo, um professor retirou-se do grupo e seis professoras participaram do “movimento” com interações e reflexões sobre o vídeo abordado.

Primeiramente, foi apresentada ao grupo uma leitura deleite, trecho de vídeo com a contação de história “As tranças de Bintou” (Sylviane Anna Diouf). Este vídeo foi gravado pela pesquisadora para a sua turma, no período da pandemia, momento em que as aulas necessitaram ser online. O vídeo com imagens das páginas do livro e narração da pesquisadora, contou a história do sonho de uma menina negra, africana, em ter tranças longas e coloridas. Após a história, conversamos sobre sonhos e possibilidades, enquanto professores e alunos.

Como proposta de atividade foi postado o link do vídeo “Gritaram-me Negra” – poema musicado de Victoria Santa Cruz⁹, com a intencionalidade de suscitar nos professores diferentes interpretações sobre identidade negra. Solicitou-se apresentarem no grupo um registro desta reflexão sobre o vídeo, podendo ser através de imagem ou uma breve escrita, a forma como melhor pudessem expressar.

A ideia de fazermos o grupo, foi também para que pudéssemos estreitar as distâncias, pois mesmo tendo retornado ao trabalho presencial, ficamos muitas vezes apenas voltados ao nosso espaço de sala de aula. Compartilhar diferentes aprendizagens que fôssemos construindo, esta era a ideia principal, tornar-se parte da rotina escolar estes positivos debates.

No momento de compartilhar as ideias do vídeo, apenas 3 professoras manifestaram-se expondo suas interpretações no grupo, as demais optaram por responder na conversa privada.

As professoras participantes, acredito ser relevante mencionar, duas negras e uma não negra, trouxeram em suas escritas o peso e o impacto que o trabalho fora dos padrões já enxertados na escola eurocêntrica reflete na construção da identidade negra. Algumas contribuições das colegas:

“Esse material impulsiona a refletir e problematizar a necessária construção, no fazer pedagógico de práticas que fortaleçam de forma afirmativa as identidades” (Professora E6). Relevante mencionar que esta professora é a que já tenciona seu trabalho para a EREER e é, para a pesquisadora, uma referência de que um diálogo formativo entre docentes impulsiona práticas antirracistas.

Com este vídeo, eu comecei a me dar conta de coisas que vi na infância assim, e que até hoje a gente vê entre os colegas, entre os amigos né, e também nas turmas entre as crianças. Por não ser negro, a gente não tem como sentir né, o que a criança negra sente. Mas acredito que deve ser uma dor muito grande e me deixou triste.” (Professora E1)

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RIjSb7AyPc0>

Paralelo a estas reflexões no grupo, recebo no privado referente a esta mesma proposta, de uma outra professora, imagens do casamento real, do Príncipe Harry e Meghan Markle e o link do vídeo do coral que cantou nesta cerimônia. Esta colega não conseguiu participar da entrevista diagnóstica, irei identifica-la como E9. Me surpreendeu positivamente com a manifestação, mesmo que tímida. Necessitei questioná-la quanto ao que representava a imagem e o coral para ela, visto que esta foi a sua reflexão diante o vídeo de introdução da proposta, a mesma me respondeu: “Meu ponto, tá minha querida, mas olha a desconstrução que já está ocorrendo na família real. E que lindo, só negros cantando no casamento do príncipe, imagina a cara da rainha.”

Neste seu posicionamento flexionei para não impor uma releitura mais próxima de nossa realidade mais concreta, dentro de nossas vivências cotidianas. Era nossa primeira abordagem e, conhecendo a prática e alguns posicionamentos de colegas, ela ter manifestado a sua participação já era para mim um ponto positivo. Agradei o seu envio e pontuei que teríamos mais encontros para debatermos estas “inserções sociais”, principalmente dentro da nossa escola.

Outra colega que se manifestou no privado, trouxe uma imagem abstrata, com uma silhueta humana, expressando-se estar em constante transformação: “Hoje me enxergo como uma pessoa em reconstrução de uma identidade de si mesma...” e finaliza com a seguinte frase: “Minha flor! Não sei se seria isso...mas não tenho nesse momento uma concepção estanque de como me represento...” (Professora E4). Fiquei surpreendida por ela identificar que, diante do vídeo apresentado, obtive a interpretação como se tivesse de estar fazendo uma releitura sobre si mesma.

MOVIMENTO 2 – 19.11.2022

Para este movimento, previamente foi disponibilizado para os docentes o vídeo com a história “O menino Nito” (Sônia Rosa). Nito, um menino que chorava por tudo, foi pressionado pelo pai a parar de chorar e começar a agir como um “homenzinho”, sem choros. Isso leva Nito a adoecer e precisar “desachorar” seus sentimentos.

A leitura trouxe para debate nossos ‘choros trancados’ por falta de tempo e necessidade de sermos fortaleza. Foi uma experiência bastante significativa entre os colegas e trouxe proximidade dentre os pares, para a nossa próxima roda de conversa.

Foi apresentado ao grupo docente a escritora e intelectual Djamila Ribeiro, autora do livro “Pequeno Manual Antirracista”. Durante a apresentação do livro, alguns colegas

demonstraram já terem conhecimento do livro. Direcionou-se a leitura de um trecho do capítulo “Informe-se sobre o racismo” (RIBEIRO, 2019, p. 21 e 22).

O trecho versa sobre a dificuldade e necessidade de admitir certos costumes de cunho racista, enraizados em nossa cultura, bem como da emergência em posicionar-se diante de tais posturas. O conhecimento destas articulações racializadas em nosso sistema, por vezes poderá não ser realmente de todos, mas é nosso dever prover pelo respeito, seja em nossas semelhanças ou diferenças raciais, de gênero ou classe.

Após a leitura do trecho por uma das participantes, foi aberto para que pudessemos refletir e dialogar. Uma das docentes presente trouxe em sua fala a relação que faz do diálogo com a educação especial, entendido por ela como também um grupo que sofre discriminação e tem de lutar por seus direitos: “Eu sempre faço relação com a educação especial, porque ela vem também a passos bem lentos e sempre tão difícil saber como trabalhar com esses alunos, essas pessoas que tenham uma diferença, que seja de uma deficiência, de raça de gênero... que é tão difícil, né?!” (Professora E4). Importante que neste posicionamento da colega docente a mesma finalizou o seu relato de que o pai militar, tinha atitudes racistas que a fazem lembrar até hoje.

Durante a formação, em momento algum intencionei impor uma ideia que de fato considere correta. Foi tomado o cuidado de não inibir, nos docentes participantes, os seus relatos de forma a deixá-los receosos quanto a ser um posicionamento correto ou errado, visto que a intenção não é “apontar dedo”, e sim construir enquanto grupo, dentre reflexões sobre a prática docente, posturas que tencionem para a educação das relações étnico-raciais.

Outro posicionamento que instigou a discussão foi o de outra professora. Esta não participou da construção do diagnóstico, na entrevista, mas em diálogos informais aleatórios, de momentos como hora do recreio, gosta de colocar algum ponto de vista sobre o tema racismo. Neste momento da formação, trouxe para discussão, em contraponto ao trecho do livro trabalhado a situação dos descendentes pomeranos.

Estes, segundo a colega docente, geração de seus bisavós e avós tinham instaurado o preconceito racial e disputa de terras. Outra participante, que também não fez parte das entrevistas, interrompe de forma educada para colocar a diferente condição em que os dois grupos (negros e pomeranos) vieram parar no Brasil. A colega conclui, trazendo que de acordo com a coroa portuguesa, foi feito um empréstimo de dinheiro e terras, em troca do cultivo desta terra e de frutos dali gerados.

As comparações de discriminação entre pessoas africanas trazidas de forma desumana para o Brasil e pessoas de outros povos e cultura que vieram com o propósito de prosperar em

terra diferente, divide posicionamentos. Neste momento, precisou-se fazer uma intervenção na fala das colegas, colocando da situação em que estas diferenças étnicas se fazem. A Professora E6, complementa: “Quando tu tens a racialização de povos, tu estabelececes quais os lugares destes povos... por conta disso vai vir depois a questão da classe e do gênero”.

Considero pontual este movimento, pois justamente o tema debate de acordo com o título do capítulo do livro “Informe-se sobre o racismo”, suscitou nitidamente nos participantes, mesmo os mais calados, a forma que questionavam com os olhos e respondiam com o corpo: seja balançando a cabeça, de forma negativa ou positiva, levantando-se para sair da sala ou mesmo indo embora mais cedo, pois não aguentaram o teor e rigor dos assuntos e comportamentos tratados.

Seguindo as discussões do capítulo e também de nossas ações e entendimentos quanto ao racismo, um dos colegas participantes, professor recém-chegado na escola, que irei identifica-lo no texto como E8, questiona: “Eu não tenho chance de não ser racista? Sempre vejo nestas discussões o pessoal coloca – somos todos racistas! – eu não tenho uma possibilidade de redenção?” Considero importante pontuar que o rosto deste questionamento é um homem branco, em torno de uns 45 anos, olhos claros, formado em Letras. E segue:

“Eu cresci em um ambiente que a minha casa tinha rato, eu passei fome, no colégio sofri bullying o tempo inteiro, eu fui parar em um supermercado onde acharam que eu estava roubando... se vier um cara me dizer que eu sou privilegiado, eu vou querer briga, porque eu não me sinto um privilegiado. Eu nunca pude escolher emprego, eu sempre tive que me ralar e tal; que culpa eu tenho da cor da minha pele é assim, e ter olho claro, porque eu tenho uma vida inteira de dores.” (E8)

Para respondê-lo, pontuei que muitas das afirmações que se traz, são resultados de pesquisas e estudos que baseiam-se em maioria, e enquanto maioria populacional, a população negra se faz mais de 50% da população brasileira e, em virtude de um contexto histórico e estrutural de sociedade, rostos como o dele são mais legitimados que o meu, e isso é uma forma de racismo. A ideia do diálogo e ponto de discussão em hipótese alguma foi desvalorizar ou não considerar a vida e dores de cada um, no entanto construir uma formação e trazer para um diálogo reflexivo que resulte em ações de fortalecimentos de identidades negras positivas.

Sim, temos em nossa população muito mais ações racistas e embrenhadas de discriminação, mas não, nem todas as pessoas são racistas e o colega pode sim ser uma destas pessoas, porém é necessário que o tenhamos falando conosco em nossas lutas e não por nós. Quanto ao privilégio, infelizmente impossível não considerar, embora tenha trazido a questão

social ser mais forte que a racial, no entanto como já mencionei devido à racialização, a cor da minha pele já tende a definir o meu lugar imposto por estes indivíduos que discriminam.

A professora E6, trouxe contribuições como:

Os recortes de pessoas mortas por engano em favelas, mulheres sendo vítimas de feminicídios, mães velando seus filhos, são pessoas negras, por conta da questão de classe, gênero e raça. A construção da identidade afirmativa é muito importante e percebo bastante possibilidade disso aqui na escola, já percebo um movimento muito legal, não podemos perder isso aqui.

Complementando a fala da professora, o colega acrescenta:

todas as questões que colocam na escola, fazer um ou outro trabalho, me sinto um pouco constrangido, porque a gente reproduz um sistema, a gente tenta enfiar na cabeça do aluno, uma ideologia. Eu não sei até que ponto eu teria a capacidade de dizer pro meu aluno, que é certo, o que é errado. Quem sou eu pra dizer o que é certo ou errado... eu acho que a gente tem de fazer uma autoanálise e ficar pensando né. O que eu pensava a 20 anos atrás, eu pensava que tava 'abafando' hoje olho pra trás e vejo que tive muitos equívocos, acertos, mas também equívocos. Tanta coisa que agora vimos como errada. Me pergunto será que é isso, o professor tem que fazer isso? (E8)

Para além desta fala, foi perceptível a inquietação que gerou no grupo, desconstruções que não vem pautadas, que são exigidas diante uma documentação e em prol de uma sociedade mais equânime. E para isso não nos cabe sermos neutros, precisamos tomar partido, que visivelmente é o mais justo, sem prejudicar e/ou negatar existências por conta de suas origens.

Neste movimento, o que mais proveu discussões positivas, de diferentes pontos de vista, foram estas incertezas de se estar trabalhando da forma correta aquilo que entendemos como o correto. E este espaço formativo tem justamente este papel, de entre os pares irmos criando caminhos menos nebulosos, e com parcerias que tendem a qualificar este trajeto da educação para as relações étnico-raciais.

Realizamos, ao final do encontro, a construção de um mapa mental, com palavras e posição das mesmas, dispostas de forma que pôde ilustrar de como o percurso ao entendimento e atendimento antirracista está para além de simplesmente não sermos racistas, mas sim em nossas (re)ações cotidianas.

Figura 04 – Mapa mental



Fonte: Imagem criada pela pesquisadora

MOVIMENTO 3

No município contamos com o Documento Orientador Curricular do território Rio Grandino (DOCR), que tem como principal objetivo “promover a formação humana integral dos/as estudantes, através do respeito e valorização da diversidade e da ressignificação dos tempos e espaços da escola” (RIO GRANDE, 2019, p.14).

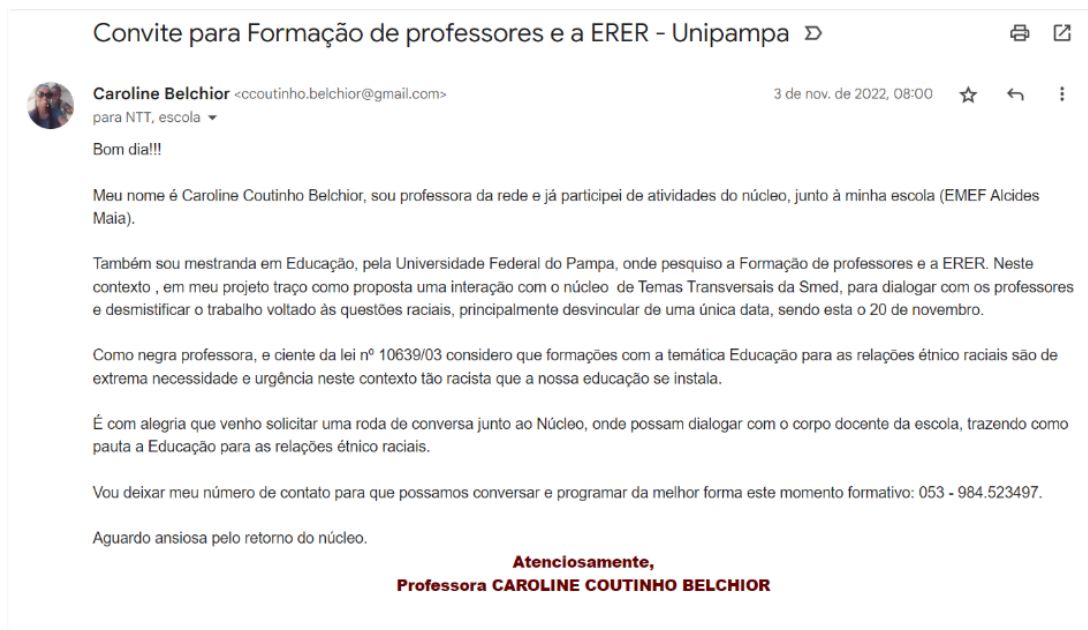
Para este movimento foi feito o convite ao Núcleo de Temas Transversais, da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio Grande. O núcleo tem atuação na rede, promovendo atividades diversas em datas específicas que culminam com abordagens da temática Educação para as relações étnico-raciais.

No entanto, me questiono e também já questionei pessoas responsáveis pelo setor, por que não promoverem formações com os docentes, a fim de formalizar estes momentos independente de datas festivas, como o 25 de julho (Dia Internacional da mulher negra, latino-americana e caribenha) e o 20 de novembro (Dia da Consciência Negra e de Zumbi dos Palmares)?

Não poucas foram as vezes em que recebemos da equipe diretiva, ofícios da Secretaria de Educação com proposta de apresentações de atividades direcionadas a alunos e docentes negros, querendo que faça a visibilidade de um trabalho, sem a formação para tal. É confortável saber que dentro da mantenedora de educação do município há um setor preocupado em atender a lei 10.639/03, mas preocupa da forma como de fato esta proposta se consolida.

A temática do movimento 3, aguardou durante todo o mês de novembro, o aceite ao convite feito ao Núcleo de Temas Transversais, da Secretaria Municipal de Educação de Rio Grande, mas não foi dado um retorno. Foi feito contato por telefone, e pelo aplicativo de conversa *whatsapp*, onde recados foram deixados e visualizados, porém sem uma consideração de resposta. Abaixo mostro print de e-mail enviado:

Figura 05 – Convite para formação de professores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

MOVIMENTO 4 – 03.12.2022

Final de ano letivo, e como em muitas escolas a demanda de atividades é maior. Mesmo assim, foi muito gratificante perceber nos colegas o envolvimento com as questões levantadas nas formações.

Neste nosso último encontro, trouxe para leitura deleite a história Olelê: uma antiga cantiga da África, do escritor Fábio Simões e ilustrações de Marília Pirillo. A história sintetiza uma antiga cantiga africana e seus ensinamentos através dos mais velhos, pela oralidade, carregada de ensinamentos e sentimentos.

Neste encontro carregado de significados pela história e canção Olelê, foi encaminhado pelo grupo da Formação (pelo *WhatsApp*) o link de acesso ao vídeo que veríamos na formação:

“O perigo de uma história única”¹⁰ de Chimamanda Adchie. O vídeo está disponível no formato legendado, por este motivo entendi ser melhor disponibilizar anterior ao encontro, para que pudesse ser visualizado e compreendido dentro do tempo de cada um.

Para iniciar a formação, coloquei os primeiros 3 minutos de vídeo, apenas para ativar a memória dos colegas sobre o que trabalharíamos nesta manhã. Trouxe a frase destaque dentro destes 3 minutos apresentados: “MAS A CONSEQUÊNCIA INESPERADA, FOI QUE EU NÃO SABIA QUE PESSOAS COMO EU PODIAM EXISTIR NA LITERATURA”.

Solicitei que fizéssemos uma lista de histórias que temos trabalhado em sala de aula, atendendo ao propósito da educação para as relações étnico-raciais. Coloquei sobre a mesa alguns títulos que encontrei na biblioteca da escola e outros que tenho em meu acervo particular.

Dos títulos apresentados, chamou mais a atenção dois títulos, o clássico “Menina bonita do laço de fita”, da autora Ana Maria Machado, pois um colega trouxe a problemática que atualmente está sendo debatida em torno da história. Críticas e pesquisas em torno da história, e é necessário que também nos atentemos ao que vem dizer estes pareceres e fazer dentro da nossa prática o direcionamento correto para a história. “- É um clássico e por ser pioneiro a gente precisa manter, porém direciono o trabalho.” – diz a colega E6.

Outro título que tencionou alguns argumentos e questionamentos foi a história utilizada na leitura deleite, do início da formação: Olelê: uma antiga cantiga da África, com o questionamento sobre o Mestre Kala, “seria este um Griô, o mesmo do filme Pantera Negra?” – questiona E8. Respondendo ao questionamento, admito não ter tanto conhecimento a respeito da cultura Griô, mas entendo serem as pessoas mais velhas de uma comunidade africana e que tem a missão de transmitir todo o conhecimento através da oralidade de geração para geração. Uma colega professora, complementa minha fala: “- O Griô passa o conhecimento ancestral para a comunidade que está inserido, em Pelotas tínhamos a Dona Sirley Amaro e agora o Dilermando Freitas” (E6).

A medida em que os títulos vão sendo abertos e lidos, os professores vão admirando-se, encantando-se com as histórias apresentadas. Os títulos que não estão disponíveis em livro físico, fazem buscas app de pesquisa os celulares. E de uma destas pesquisas, surge a alegria de um colega anunciar estar comprando para doar para a escola o livro Olelê: uma antiga cantiga da África – foi uma alegria. A equipe diretiva, também presente nas formações, comprometeu-se também em fazer algumas aquisições de livros da literatura infantil negra.

¹⁰ Disponível em: <https://youtu.be/D9Ihs241zeg>

Para finalizarmos nosso ciclo de formações continuadas, foi solicitado que os docentes registrassem possíveis atividades a partir dos títulos ali dispostos. A proposta foi criar uma ferramenta de inspiração de trabalhos a partir da literatura infantil negra que pudesse orientar e direcionar para uma prática voltada para a educação das relações étnico-raciais.

Organizados por níveis, de acordo com as turmas que atendem, os docentes também montaram uma folha de registro, com uma breve avaliação do que experienciamos nestas manhãs de formação (anexo 1). Nem todos quiseram fazer o registro, optando pelo relato oral, ou mesmo permanecer em silêncio.

Para este registro, coloquei para o grupo que tínhamos como material de trabalho, o tão polêmico lápis cor de pele, pois em sala de aula seguido nos deparamos com falas de alunos solicitando ao grupo, ou até mesmo para a professora “como vou pintar sem o lápis cor de pele?, me empresta o teu lápis cor de pele?” – mas que cor é esta/ de qual pele estamos falando?

Explicitei ao grupo que os primeiros gizos Tons de pele, da marca “Pint Kor”, são resultado do trabalho da Prof^ª Dra. Gladis Kaecher, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e sua colega Tanara Furtado, em 2014, parceria com o Uniafro – Programa de Ações afirmativas para a população negra, mencionado no referencial teórico deste trabalho. Trouxe os lápis, como singela lembrança, e para que possamos escrever e desenhar novas histórias com diferentes tons de pele com protagonismo positivo.

Deixo aqui registrado o depoimento de um dos participantes: “Quando eu percebi que teria outra formação em dezembro, pensei o que teria pra dizer, já estamos ladeira abaixo... mas valeu muito a pena, aprendi muito aqui, tô me sentindo muito bem.”(E8) – se torna extremamente gratificante perceber que uma sementinha que seja foi plantada para germinar, ou pelo menos desacomodar a terra firme que se fazia estar.

Foi muito gratificante poder construir junto ao grupo docente (grupo este que faço parte) reflexões de enriquecimento e qualificação de trabalho, podendo trazer de forma concreta movimentos de articulação para o cumprimento da lei 10.639/03.

MOVIMENTO 5

Nosso último movimento programado, devido ao período de finalização das atividades letivas e demanda de documentos a serem preenchidos e entregues pelos professores, optou-se em não o realizar.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para o estudo das interações realizadas nas intervenções, utilizou-se da análise textual discursiva, descrita por Moraes (2006) como “o processo da análise que possibilita avançar para um estágio de construção dos argumentos que fundamentarão a dissertação”. Neste estágio da escrita, descrever a experiência interventiva e relacionar os dados com os aportes teóricos que permeiam a pesquisa, torna-se desafiador, ao mesmo tempo que satisfatório.

Como registro dos movimentos interventivos, utilizou-se do mesmo notebook para as apresentações de materiais e para gravar os diálogos realizados ao longo dos encontros. Tais registros foram de suma importância ao retomar os dados para a escrita do presente relatório.

Utilizou-se também o diário de campo, que após os encontros suscitou memórias e apontamentos que a pesquisadora vira como importante mencionar, contextualizando com as vozes e silêncios da gravação. Os registros realizados pelos docentes, bem como suas inferências durante a formação, retomam a importante estratégia de estarmos em constante (trans)formação.

Frente a uma desenvolvida e qualificada educação, seja ela pública ou privada, está a formação continuada de professores. Pois são estes docentes que promovem a educação e a forma como estará estabelecida. Daí a grandeza de processos formativos, onde a academia adentra os portões da escola, promovendo de fato uma mudança.

Hooks (2017, p.86), quando aponta a questão da “teorização”, entendo como sendo este o sentido da formação continuada, que irá dialogar juntamente com a teoria, trazendo a mesma legitimidade das práxis, “processo em que uma capacita a outra”. Suscitando nos docentes, instigados nesta ação, o aprofundamento teórico que culmine com a prática.

Durante o período de formação-intervenção da pesquisa, foi possível perceber na maioria dos colegas o brilho no olhar e a clareza na fala, ao mesmo tempo em que dialogávamos sobre a urgência no cumprimento da lei 10.639/03, da rigorosidade de um trabalho bem direcionado para a EREER; também pontuávamos histórias de vida, diferentes culturas, embora um grupo pequeno, mas plural em suas vivências.

Mesmo que, em um primeiro momento, olhares se cruzassem, questionando-se se deveria falar ou não; se estaria correto em argumentar, ou não. Ainda assim, podia-se parar e ouvir o pensamento daqueles que se veem tão distante de tudo ali discutido.

Uma das colegas, professora da Educação infantil, a mesma que para o primeiro movimento trouxe para contemplar a sua reflexão sobre o vídeo imagens do casamento do príncipe Harry e Meghan Markle, isentou-se todas as participações, limitando-se a fala baixa,

apenas com uma colega que estava ao seu lado. Confesso que me chateou vê-la tão reclusa, mas me suscitou a memória das vezes em que a mesma, equivocadamente realizou atividades, com a proposta da EREER em conceitos distorcidos, trazendo alunos vestidos de Lanceiros Negros, e uma peruca “descabelada – falso black”, mostrando às crianças ser o mesmo penteado de uma das professoras negras da escola. Não, neste mesmo momento eu refeito a minha escrita afirmando o quanto ela foi e é privilegiada por estar tendo a oportunidade de vivenciar um momento formativo com interações que ressignificarão sua caminhada docente.

Segundo Moraes (2016), “a análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado.” Para a construção desta análise, utilizou-se de duas categorias pontuais inseridas no contexto de formação com os docentes. São elas: 1) Formação continuada de professores e a EREER; 2) Consciência Racial.

4.1 Formação continuada de professores e a EREER

Ao falar em formação de professores, vem à cabeça algo extremamente teórico, com inusitadas “receitas da forma correta de ser professora”, gerenciada pela fala de um profissional que não atua em sala aula, mas contempla a mais rica teoria. Infelizmente são estes os processos formativos que, na maioria das vezes, são ofertados aos docentes de uma escola ou rede escolar.

Estes momentos, muitas vezes enviados para a escola como convocações formativas, acaba distanciando cada vez mais das realidades experienciadas nas salas de aula. Resultando em práticas que dificilmente se renovam, justamente por não estarem em contato com seus pares, tão pouco terem espaço de identificar quais são estes pares, pois a própria essência de sua formação, perde-se com as demandas diversas.

Nesse sentido, compreende-se que implementar um processo de formação que prioriza a escuta e a partilha de saberes no cotidiano escolar, qualifica a ação docente, ao mesmo tempo em que potencializa a construção de um projeto de escola.
(RIO GRANDE, 2019, p.88)

Em uma entrevista ao site Inovar – Educação de Excelência, o educador e pesquisador Antônio Nóvoa diz: "A produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas" (Nóvoa, 2022) e são estas experiências que devem ser geradas nas escolas, por seus gestores.

Cabe ressaltar, que não se exime a responsabilidade do sistema educacional nacional, onde a valorização do docente instaura-se em total detrimento sustentável, situação que acarreta também em desmotivação profissional. No entanto é visível o comprometimento e constante luta pelo reconhecimento profissional.

Importante pontuar que se percebe cada vez mais, pessoas distantes da área educacional, atuarem como gestores educacionais, permitindo diferentes direcionamentos em que se perde nas escolas o fazer educativo de políticas educacionais para e com o corpo docente.

Na escola onde atuo e foi realizada a pesquisa intervenção, como já citado, no município de Rio Grande, contamos com um Núcleo de Temas Transversais, o qual integra a Secretaria Municipal de Educação. Contamos também com um documento, contextualizado e extensivo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), denominado Documento Orientador Rio Grandino em que uma de suas temáticas abordadas temos a Educação para as Relações Étnico Raciais:

Nesse sentido, é importante que cada escola elabore estratégias que permitam trabalhar, de forma interdisciplinar e contextualizada, os conteúdos da cultura afro-brasileira, comunidades quilombolas, povos indígenas, povo cigano e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais. (RIO GRANDE, 2019 p. 86)

Ponto a ausência do setor citado, bem como intriga a forma como ele dialoga com a escola (não poderei falar em relação às escolas da rede, visto que parto do diagnóstico referente a escola em estudo). Durante o ano letivo, nos são expedidos ofícios do núcleo, convites para participações em eventos online e presenciais, contando com o envio de trabalhos para exposições

Foi instigada por esta dinâmica da cobrança, mas não oferta de formação para este trabalho, que se fez esta pesquisa-intervenção, alcançando um resgate de vínculo com a mantenedora. Pois é dever das instituições promover formações que deem suporte e qualifiquem o trabalho do professor ou professora comprometidos ao atendimento da lei 10.639/03, mais que isso, comprometido com a construção de identidades afirmativas foco nas relações raciais dos estudantes.

Percebe-se que o cumprimento da lei 10.639/03, que altera a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu artigo 26A, onde dispõe em outros documentos legais com orientações de como a educação nacional deve implementar estas diretrizes, finda-se na realização de trabalhos, apenas daquele que se sente afetado pela proposta.

Hooks (2017, p.62), utiliza do termo “informante nativo”, o que ilustra estes trabalhos isolados, realizados, no caso na maioria das vezes por professores ou professoras negras, eximindo colegas não negros, por entenderem não ter a formação e vivência para tal. Estamos falando de lei, não convite, o trabalho tem de ser efetivado e com responsabilidade, pois versa para além de cores de pele, direciona identidades, cultura, história, pertencimento, com o subjetivo de estudantes negros e não negros articulados com a educação para relações étnico-raciais e antirracista.

4.2 Consciência racial

“Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade”.
(HOOKS, 2017)

Durante as formações, uma palavra que surgiu com certa frequência foi: racialização. A racialização é uma das maneiras como a branquitude violenta o resistir negro. O processo de racialização dentro das escolas e outros espaços, nada mais é que uma roupagem do racismo em que presenças negras são estereotipadas como subalternas, marginalizadas e presenças não negras ganham títulos de superioridade vinculados à cor da pele.

“... em relação ao período no qual ocorreram os processos de conquista, colonização e independência, estes Estados foram marcados por formas de dominação racial e, atualmente em proporções diferenciadas e variáveis, comportam uma dinâmica em que a estrutura social é racialmente organizada o que, aparentemente, tem impedido a possibilidade do pleno exercício dos direitos fundamentais de cidadania a todos.” (SILVÉRIO, 2013)

Como já mencionado, o racismo ganha espaço também neste processo de racialização, quando é mais comum eu ver pessoas negras na posição de seguranças, ou faxineiras de um ambiente judiciário, do que na posição de advogados ou juízes. É no sentido contrário a este processo que surgem as políticas públicas de ações afirmativas, como resposta da (re)existência do Movimento Negro, coletivos e sujeitos comprometidos com relações raciais de respeito e equidade.

O colega professor, ao questionar em uma das formações “*eu não posso não ser racista?*”, propõe uma discussão que é oportuna e necessária de ser realizada. Respondendo ao questionamento do colega, estamos num contexto estrutural racista, o que irá te tornar ou não tal e qual o ambiente racista, serão as tuas ações nele. E é por isso que pessoas não negras são aliadas neste processo antirracista, pois através de diferentes abordagens, com diferentes representações étnicas, o ponto em comum que é erradicar o racismo, será alcançado.

Durante os ‘Movimentos’ formativos percebeu-se nas colegas negras uma postura mais confortável perante as construções, como se as falas se fortalecessem. E na verdade é isto mesmo que acontece, junto a este fortalecimento de falas e vivências o Movimento qualifica as ações pedagógicas e estimula a consciência racial para além das salas de aula.

Entendo a consciência racial necessária para negros e não negros, visto que para cada um tem uma denotação diferente, pois estando cada um consciente de suas atribuições raciais

na sociedade, no viés político, histórico e cultural, a racialização perde a força, perde a ambientação. Onde construo esta afirmação?

Ao ouvir o Prof. Dr. Aparecido, em evento já citado, promovido pelo NEABI-Mocinha-Campus Jaguarão, em que ressalta três momentos onde pessoas não negras circulam até concretizar de fato o pensamento antirracista, que são: a negação, a culpa e a vergonha. Passando por estes estágios acontece o que nomeio de amadurecimento racial, que antecede à consciência racial. Reitero os estágios citados por Silva (2017): reconhecimento, reparação e valorização, estes que caracterizam a decolonização dos espaços formativos, visando a inclusão das culturas não dominantes, reconhecendo as riquezas e complexidades das diferentes pertencas étnicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, a pesquisa-intervenção tem como definição estreitar a distância entre a academia e a Educação Básica, promovendo mudanças no ambiente pesquisado e na adoção de posturas políticas e comportamentais nos sujeitos.

Cito estas características pois, antes mesmo de percebê-las no grupo pesquisado, pude perceber na minha construção enquanto negra, mulher, educadora e em uma pesquisadora em construção. A pesquisa-intervenção desenvolvida suscitou na pesquisadora tomada de consciência racial, a mesma descrita na seção anterior.

A chegada no Programa de Pós-graduação em Educação da Unipampa fez, como já mencionado na introdução, toda uma “desacomodação” pessoal e profissional. No entanto, a permanência no mesmo dá significado e representação positiva de que processos são construídos, alguns mais lentos, outros imediatos, porém todos intensos.

A educação para as relações étnico-raciais já estava fazendo parte de minha trajetória profissional e como mulher negra, no momento em que vira meu objeto de pesquisa com propósito de institucionalizar esta lei esquecida, a mesma fortalece e dá novos significados na trajetória. Significados que se percebe ter alcance além dos professores envolvidos, que perpassam o ambiente escolar, pois somos em essência história, cultura, ancestralidade, agentes de socialização, e isto é contagiante.

A pesquisa-intervenção foi realizada na Escola Municipal Alcides Maia, no município do Rio Grande, Estrada Capão Seco, no distrito Povo Novo. Uma escola do campo, composta por 21 profissionais, dentre eles 17 docentes e 6 profissionais que se autodeclararam negros.

Estar na posição de pesquisadora e formadora nestas intervenções, desencadeou sentimento de insegurança e coragem, opostos que se complementam na horizontalidade das relações estabelecidas com a proposta da Formação de Professores e a EREER, podendo articular com a Literatura negra infantil contextualizando esta prática.

O impacto da formação de professores desenvolvida na escola pode ser percebido nestas diferentes atuações dentro do ambiente. O profissional da educação não é só profissional, ele reflete a sua essência, suas crenças, e parte de tudo que acredita é trabalhado dentro das suas ações pedagógicas.

Por consequência é dever do professor manter-se ético, justo, político, despido de preconceitos e discriminações. No entanto, também são seres humanos, passivos de erros e acertos, o que e como se pode ter a certeza de estarmos agindo corretamente enquanto agentes da educação?

Neste processo de pesquisa e formação profissional, a coletividade foi primordial no compartilhamento e na construção de conhecimentos e possibilidades de praticá-los, em alusão a uma educação antirracista e em prol das relações étnico-raciais. Cientes de que o processo não se finda, de que nosso comprometimento para com uma educação pautada na diversidade étnico-racial e cultural que nos cerca, permite a construção positiva de identidades negras.

A fala de uma das professoras participantes, ecoa ainda em meu pensamento: “ – o estudo, a pesquisa na academia, sem esta troca, entre os pares, não faz sentido” – este relato ao mesmo tempo que evidencia o fato positivo de estarmos construindo junto a “teorização” citada por Hooks, também denuncia um sistema que não se compromete e incentiva tais movimentos. De acordo com o diagnóstico realizado no projeto inicial, foi possível perceber que as formações docentes, voltadas de fato às políticas afirmativas que afetam a Educação Básica, e fortalecem a missão humanizadora, defendida Paulo Freire, não estão sendo atendidas pela rede pública de ensino do município do Rio Grande. É fundamental estabelecer que a mantenedora assumira este compromisso, pois trata-se de um dos elementos alicerçam as diretrizes e bases da educação nacional.

Atentamos para a não dependência de um “informante nativo” para que possamos desfrutar de formações de fato “(in)formativas” que atendam a “ampliar, renovar e problematizar a educação, sobretudo em seus processos culturais e raciais” (GOMES e SILVA, 2011, p. 17.) Esta pesquisa, em sua limitada atuação interventiva, não tem a pretensão de modificar toda uma estrutura de rede, frente as urgentes demandas de compromisso étnico-racial em que a comunidade escolar exige, porém através destes docentes participantes é perceptível que, como sujeitos sociais, farão a diferença.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei 9394 de 1996.** Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB).

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Orientações e ações para educação das relações étnico raciais.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

CANDIDO, Antonio. **Direitos Humanos e literatura.** In: A.C.R. Fester (Org.) Direitos humanos E... Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

CHAMBERLIN, Rich e CHAMBERLIN, Mary. **As panquecas de mama Panya.** SM. 2005. Disponível em: <https://youtu.be/PTJJc6lfyWo>. Acesso em 29 de abril 2022.

CHIMAMANDA A.N. **O perigo de uma história única.** Tradução Julia Romeu. — 1ª ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CHIMAMANDA A.N **O perigo de uma história única.** Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/D9Ihs241zeg>. Acesso em: 07 de jan. 2022.

CRUZ, Victória S. **Gritaram-me Negra.** Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/RLjSb7AyPc0> Acesso em: 10 de nov. 2020.

IBGE. **Estudos e Pesquisas – Informação demográfica e socioeconômica.** 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>

ESCOBAR, Giane Vargas. **Clubes Sociais Negros: lugares de memória, resistência negra, patrimônio e potencial.** Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

FELIPE, Delton Ap. (ORG.) **Educação para as relações étnico raciais: estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira.** Maringá: Mondrian Ed, 2019.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”.** *Educação & Sociedade.* São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

GOMES, N.L. **Educação e relação raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação.** In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola.* Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005, p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O desafio da diversidade.** In: GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (Org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores.* 3.ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: Saberes construídos na luta por emancipação.** Petrópolis, RJ: vozes, 2017

KAERCHER, Gládis E. P. da S. **Antirracismo na Educação Infantil**. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5ZRfL58kN-g&t=1704s> . Acesso em: 26 de jan. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação Continuada**. In: LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola - teoria e prática. 6 - ed. São Paulo/SP: Editora Heccus, 2021.

LIMA, Heloísa Pires. **Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005, p.101-115.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas (Temas básicos de educação e ensino)**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciência e educação. v.12, n.1, p.117 – 128, 2006.

MUNANGA, K. **Apresentação**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.

NEGREIROS, Dalila F. **Educação das relações étnico-raciais: avaliação da formação de docentes [on-line]**. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2017. ISBN:978-85-68576-94-6. <https://doi.org/10.7476/9788568576946>

NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS DA UNIPAMPA CAMPUS JAGUARÃO (NEABI MOCINHA). **Educação para as Relações Étnico-Raciais: noções básicas, estratégias e desafios (ERER)**. Projeto de ensino. Programa de Educação Tutorial do Curso de Produção e Política Cultural, Unipampa Campus Jaguarão. Abril a dezembro/2021. (evento online)

NUNES, Fernanda Vitória. **Escritoras negras do Rio Grande do Sul: representatividade e reconhecimento**. Universidade Federal do Pampa, 2019.

OLIVEIRA, Kiusan de. **Literatura negro-brasileira do encantamento e as infâncias: reencantando corpos negros**. Feira Literária Brasil – África de Vitória – ES. v.1 n.3. 28 de mar. 2020. Disponível em : <https://periodicos.ufes.br/flibav/issue/view/Flibav2020>

PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE. Secretaria de município da educação. **Documento orientador curricular do território riograndino: ensino fundamental** [Recurso Eletrônico] / Felipe Alonso dos Santos (org) [et al] . Il. capa por Michelle Coelho Salort – Rio Grande: SMED, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e MONTEIRO, Hilda. **Combate ao Racismo e Construção de Identidades**. In: ABRAMOWIXZ, A. e MELLO, R. R. Educação: Pesquisas e Práticas: Campinas: Papirus, 2000.

SILVA, Andresa Ribeiro da. Bell Hooks: **Por uma pedagogia interseccional**. 2016. Acesso em: 10.mar. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez Editora, 2009, 234p.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Formação de professores e a Literatura infantil negra para a Educação das Relações Étnico-raciais

Pesquisador responsável: Caroline Coutinho Belchior

Pesquisadores participantes: Juliana Brandão Machado

Instituição: Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA

Telefone celular do pesquisador para contato: (53) 984523497, (51) 92037608

E-mail: carolinebelchior.aluno@unipampa.edu.br , julianamachado@unipampa.edu.br

Senhor(a),

....., você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), na pesquisa/intervenção Formação de professores e a Literatura infantil negra para a Educação das Relações Étnico-raciais. Esta pesquisa é desenvolvida no Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – Campus Jaguarão, na linha de pesquisa “Política e Gestão da Educação”, que tem, por objetivo Estruturar um trabalho docente acerca da Educação para relações étnico-raciais, através da literatura infantil negra, promovendo a reflexão e respeito à consciência racial dentro e fora do contexto escolar.

Por meio deste documento e a qualquer tempo, o(a) senhor(a) poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo, tanto pessoalmente como por telefone, utilizando os números indicados pelo pesquisador. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer nenhum tipo de penalidade ou prejuízo.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine, ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável.

A proposta de trabalho consiste na oferta uma formação docente continuada, que será desenvolvida em 5 encontros presenciais, na EMEF Alcides Maia – Rio Grande/RS, no período de novembro a dezembro de 2022.

Seu nome e identidade serão mantidos em sigilo e os dados da pesquisa serão armazenados pelo pesquisador responsável. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas, revistas, periódicos, *sites* ou outra forma de divulgação.

Os resultados do referido projeto de intervenção, em seus diferentes aspectos, serão disponibilizados no relatório crítico reflexivo e a coordenação do Curso receberá uma cópia para ser arquivada no curso.

CIENTE E DE ACORDO

Participante da Pesquisa

Caroline Coutinho Belchior
Pesquisadora

Juliana Brandão Machado
Responsável pela pesquisa

APÊNDICE B

Na imagem abaixo, segue o documento compartilhado com as docentes da escola, pela plataforma Google Drive: (os nomes foram trocados afim de preservar a identidade das entrevistadas)

u

OBS.: Horários em vermelho estão indisponíveis.

Sendo necessário, podemos marcar um horário e dia diferentes do estipulado.

Após o preenchimento, no dia anterior à data marcada, entro em contato para enviar o link do Meet.

reeduc
tencio

Atenciosamente,

Professora Caroline Coutinho Belchior

estas i

o

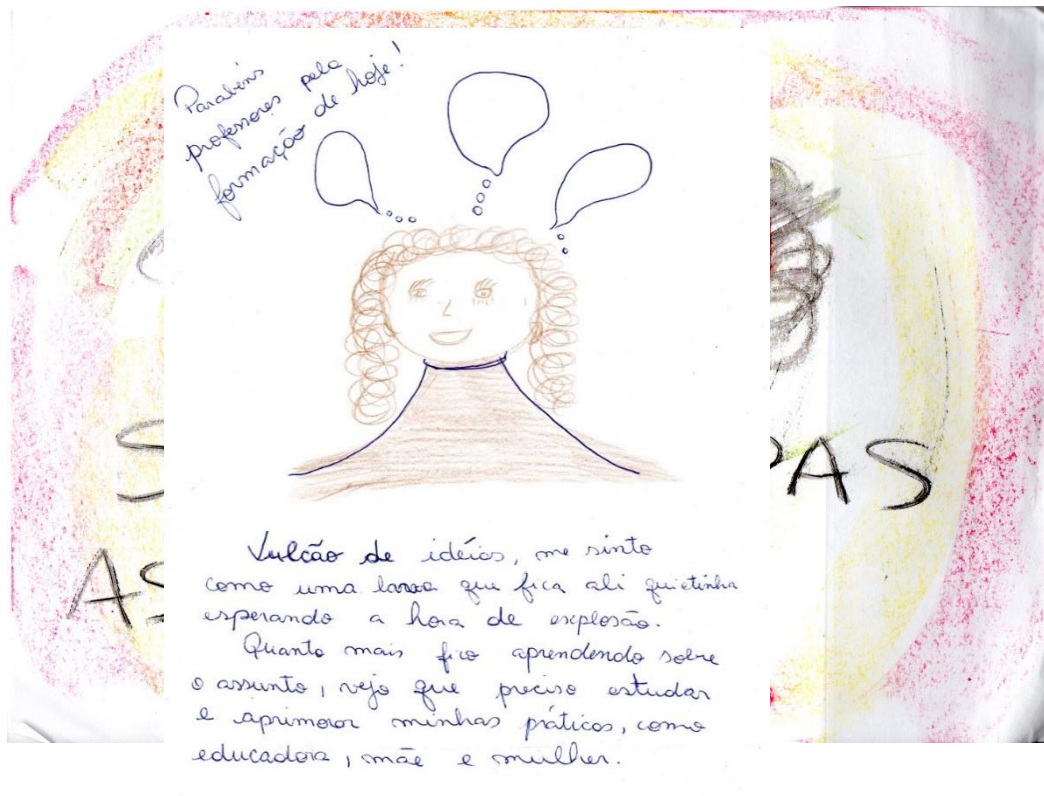
o

individ

SEGI A-FE (06/0						
QUA FEIR (08/0						
QUIN FEIR (09/0						
SEX FEIR (10/0						
SEG FI (1						
TER RA						
QUA FEI RA (15/09)						
QUINTA- FEIRA (16/09)						▼
SEXTA-FEI RA (17/09)						Julieta

ANEXO 1

Registros



ANEXO 2

Registros de avaliação dos movimentos formativos:



Palavras
Marcantes
da
FORMAÇÃO DE HOJE

- # Racialização
- # Valores civilizatórios
- # Apoderamento
- # construção racial
- # Identidade Afirmativa
- # Silêncio que faz barulho
- # Reconstrução.

Precisamos muito ter esses diálogos, porque através deles instigamos e a muita reflexão.

Se queremos erradicar preconceitos, devemos refletir nossas falas, nossos comportamentos. Essa pauta é muito urgente!

Foi gratificante fazer parte dessa formação!

GRATIDÃO!
GRATIDÃO!
GRATIDÃO!

Drika

"Era uma vez ERER uma histeria!"

Busca por uma consciência antirracista, reflexiva, questionadora... construção individual e coletiva por um mundo melhor por todos!

Mudar não é fácil, mas é necessário.

Buciana

F7

E3

03/12/2022

Manhã de sábado emu
quedora e muito
construtiva!!

↳ Muitas discussões pro-
dutivas; trocas,

↳ Questões abordadas
que muitas vezes pas-
sam desaproveitadas,

↳ Troca de conheci-
mentos

E2

E6

MOMENTO POTENTE

CAPAZ DE

RESSIGNIFICAR

DESACOMODAR

DESAPRENDER

INTRIGAR

DESAFIAR

ESCOLA PARA A VIDA DE

TODES

DECOLONIZAR!

MANHÃ MUITO RICA, COM REFLE-
XÕES INTENSAS.

REPENSAR COMO O GRUPO VEM
TRABALHANDO A LEI 10639/03,

ACREDITO QUE O GRUPO
SAIU COM UM NOVO OLHAR
SOBRE A CULTURA NEGRA E
APARTIR DA FORMAÇÃO POSSAMOS
REALIZAR NOVAS E ENRIQUECE-
DORAS PROPOSTAS DENTRO DA
INSTITUIÇÃO COM UM GRUPO
MAIS COESO.

E5