



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

MARIANA VALENÇA FÉLIX

**A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA PARA A CONSTRUÇÃO DE
UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

CAJAZEIRAS – PB

2023

MARIANA VALENÇA FÉLIX

**A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA PARA A CONSTRUÇÃO DE
UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Monografia apresentada à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Graduação em Licenciatura Plena em História, da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção de nota.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosemere Olimpio de Santana

CAJAZEIRAS – PB

2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)

F627c	Félix, Mariana Valença A contribuição do professor de história para a construção de uma educação antirracista / Mariana Valença Félix. - Cajazeiras, 2023. 95f. Bibliografia. Orientadora: Profa. Dra. Rosemere Olímpio de Santana. Monografia (Licenciatura em História) UFCG/CFP, 2023. 1.Ensino de história. 2. Escola - Município - Cajazeiras - Paraíba. 3.Racismo estrutural. 4.Educação antirracista. 5.Racismo na escola. 6.Professor de história. I.Santana, Rosemere Olímpio de. II. Título.
UFCG/CFP/BS	CDU – 94:37



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
COORDENACAO DE GRADUACAO EM HISTORIA
Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n, - Bairro Casas Populares, Cajazeiras/PB, CEP 58900-000
Telefone: (83) 3532-2000 - Fax: (83) 3532-2009
Site: <http://www.cfp.ufcg.edu.br> - E-mail: cfp@cfp.ufcg.edu.br

REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA MONOGRAFIA DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) – CGHIS-CFP, REALIZADA EM 19/06/2023

Ao décimo nono dia do mês de junho do ano de dois mil e vinte e três, às quatorze horas, na Sala 101-PAccelli, do Centro de Formação de Professores, da UFCG, estiveram reunidas, sob a presidência da professora-orientadora **Dra. Rosemere Olímpio de Santana**, as professoras: **Dra. Janaína Valéria Pinto Camilo** e **Dra. Danielly Lopes de Lima**; e a discente **Mariana Valença Félix** (matrícula 218130135). Foi instalada a sessão pública para julgamento da monografia de conclusão de curso (TCC) do Curso de Licenciatura em História, elaborada pela referida discente, intitulada: **A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**. Após a abertura da sessão, a presidente da banca julgadora deu seguimento aos trabalhos, apresentando a demais examinadoras. Foi dada a palavra ao(à) autor(a), que expôs seu trabalho e, em seguida, ouviu-se a leitura dos respectivos pareceres dos(as) integrantes da banca. Terminada a leitura, procedeu-se à arguição e respostas da discente. Ao final, reunida em separado, a banca APROVOU a monografia atribuindo a nota 10,0 (DEZ) ao trabalho. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão e lavrada a presente ata que será assinada por quem de direito. Cajazeiras, 19 de junho de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **ROSEMERE OLIMPIO DE SANTANA, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 19/06/2023, às 15:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **JANAINA VALERIA PINTO CAMILO, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 19/06/2023, às 16:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **DANIELLY LOPES DE LIMA, DIRETOR(A)**, em 19/06/2023, às 20:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Valença Félix, Usuário Externo**, em 19/06/2023, às 20:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **3488957** e o código CRC **B03CB1E6**.

MARIANA VALENÇA FÉLIX

**A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA PARA A CONSTRUÇÃO DE
UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Aprovado em: ____/____/____

COMISSÃO EXAMINADORA

Dra. Rosemere Olimpio de Santana – UFCG
(Orientadora)

Profa. Dra. Danielly Lopes de Lima – UFCG
(Examinadora)

Profa. Dra. Janaína Valéria Pinto Camilo – UFCG
(Examinadora)

Prof. Dr. Israel Soares de Sousa – UFCG
(Suplente)

CAJAZEIRAS – PB

2023

Dedico este trabalho a minha mãe Marlene e a minha irmã Maria Eloisa que sempre me ofereceram amor e suporte.

AGRADECIMENTOS

Durante o curso, escutei de um professor uma frase que me marcou bastante. Ele disse que “constantemente esquecemos de valorizar o nosso próprio esforço e terceirizamos nossas conquistas”. Por isso dou início a estas palavras e agradecimentos fazendo menção a mim mesma por ter persistido nos momentos mais difíceis do desenvolvimento desta pesquisa e por ter resistido a um universo acadêmico que mais tentou minimizar minhas capacidades que as apreciar. Também gostaria de agradecer ao poder divino que permitiu que eu chegasse até aqui com sanidade e saúde, que zelou pelo meu caminho até o presente momento, sem isto, a composição desta pesquisa não teria sido possível.

De forma emocional, agradeço verdadeiramente a toda minha família. A minha mãe, Marlene Valença da Silva, por todo o apoio e incentivo em todos esses anos de estudo, por sempre acreditar e me passar o conhecimento de que a educação é o caminho, por sempre me lembrar do valor que tenho e por fazer das minhas vitórias as suas. Ao meu pai, Erinelson Félix do Nascimento, por ter feito o possível para que eu tivesse essa oportunidade de estudar e me formar. As minhas irmãs, Kelly, Luana e Izabel que me incentivaram, e em especial a minha irmã Maria Eloisa Valença e meu irmão Matheus Valença, que me acompanharam de perto e foram meus parceiros, contribuindo com toda minha jornada.

Um agradecimento especial aos primos, Sávio e Vinícios, e aos meus sobrinhos, Nathália, Hadryan, Lívia e Laurinha, que juntos formaram, a partir de muitas risadas e brincadeiras, um alicerce de constante felicidade neste meu caminho.

Apesar de difícil e turbulenta, a trajetória até aqui contou com muito apoio de colegas e amigos, em especial cito minha fiel amiga e colega de turma, a metade da minha laranja, a tampa da minha panela, Emanuele de Freitas Freire, por quem nutro sentimentos genuínos de amor, carinho e amizade. Manu foi minha dupla, minha parceira e minha base, um dos motivos para ter continuado neste caminho, sem ela não sei se teria conseguido tanto. Por isso e por muito mais, agradeço pelo companheirismo e por sua dedicação.

Agradeço ainda alguns amigos e colegas do curso. A Jonas Alexandre, por ter me oferecido apoio, por ser a pessoa que entendeu minhas dores e compartilhou dessa vivência comigo, evitando que eu me sentisse sozinha. A Taywany Gomes, por ter me aguentado e segurado a minha mão na fase mais conturbada de elaboração deste estudo. A Vitória Duarte, Taynara e Thalita por terem sido tão amáveis comigo durante toda essa trajetória.

Deixo o meu reconhecimento e meu agradecimento a minha orientadora Rosemere Olimpio, por seu trabalho, dedicação e apoio para elaboração deste estudo. Destaco ainda o

meu carinho com os professores que compõem o corpo docente do curso de História da UFCG e agregaram positivamente a minha formação, e ainda para todos os profissionais da educação que me influenciaram e me guiaram neste caminho.

Com isso, distribuo minhas palavras de carinho e gratidão a todos os citados e aqueles que de alguma forma se fizeram presentes durante o andamento desta pesquisa e no meu processo de formação acadêmica e pessoal. Sinto-me verdadeiramente grata por finalmente completar esta fase e por devolver à comunidade um pouco de todo o conhecimento adquirido neste percurso.

“Se escolho dedicar minha vida à luta contra a opressão, estou ajudando a transformar o mundo no lugar onde gostaria de viver.”

(bell hooks)

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo problematizar a operacionalização de conceitos, ideias e conteúdos atrelados à educação antirracista, desenvolvendo recursos pedagógicos que auxiliam e potencializam o ensino voltado para o antirracismo, considerando a importância e contribuição do professor de história. O estudo segue a metodologia da pesquisa-ação pensada por Michel Thiollent (1986) e foi desenvolvida com professores e alunos da turma do nono ano do ensino fundamental de uma escola da cidade de Cajazeiras, Paraíba. Para compor as fontes foi feito uso de documentos e diretrizes e para coleta de dados, foram realizadas entrevistas e encontros coletivos. Somado a isso, executou-se oficinas com a finalidade de entender o desenvolvimento da educação antirracista na escola atualmente. Esta pesquisa dialoga com o pensamento decolonial e com seus articuladores como Aníbal Quijano (2002), Walter Mignolo (2006) e Catherine Walsh (2005). Entendendo ainda a educação antirracista a partir dos autores Kabengele Munanga (2005) e Eliane Cavalleiro (2001), como uma perspectiva de ensino que busca romper com o sistema do racismo estrutural, partindo da teoria e da prática, desenvolvendo reflexões acerca de temáticas étnico-raciais de maneira que se constitua um pensamento crítico que não só reconheça a existência do racismo, mas que promova ativamente o combate a essa questão. Logo, consideramos que a educação é transformadora e o ensino de história é parte fundamental para modificação de pensamentos e estruturas da sociedade atual.

Palavras-chave: Racismo estrutural; Educação antirracista; Ensino de história; Professor.

ABSTRACT

This research aims to problematize the operationalization of concepts, ideas and contents related to anti-racist education, developing pedagogical resources that help and enhance teaching approaches at anti-racism, considering the importance and contribution of the History teacher. The study goes along with the action-research methodology thought by Michel Thiollent (1986) and was developed with teachers and students from the ninth grade of elementary school at a school in the city of Cajazeiras, in Paraíba. To compose the sources, we used documents and guidelines and made interviews and meetings for data. In addition, workshops were designed in order to understand the development of anti-racist education in schools today. This research dialogues with decolonial thinking and with its articulators like Anibal Quijano (2002), Walter Mignolo (2006) and Catherine Walsh (2005). Understanding anti-racist education from the authors Kabengele Munanga (2005) and Eliane Cavalleiro (2001) as a teaching perspective that seeks to break the system of structural racism, starting from theory and practice, developing reflections on ethnic-racial issues in a way that constitutes a critical thought that not only recognizes the existence of racism, but that actively promotes the fight against this issue. Therefore, we believe education is transformative and teaching History is a fundamental part of modifying thoughts and structures in today's society.

Keywords: Structural racism; Anti-racist education; History teaching; Teacher.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO ENSINO ANTIRRACISTA	
17	
1.1 O CAMINHAR DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	19
1.2 O ENSINO ANTIRRACISTA: A PERSPECTIVA PARAIBANA.....	23
1.3 A ESCOLA E SUA PRÁTICA EDUCACIONAL.....	27
CAPÍTULO 2 - O PROFESSOR DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:	
UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA.....	31
2.1 O PROFESSOR E A QUESTÃO DA FORMAÇÃO.....	33
2.1.1 A Formação de Base e as Dificuldades Enfrentadas.....	35
2.1.2 A Formação Acadêmica e a Problemática do Currículo de História.....	40
2.2 DO INCENTIVO DA ESCOLA À AUTONOMIA DO PROFESSOR.....	43
CAPÍTULO 3 – DO PROFESSOR AO ALUNO: O CONHECIMENTO DAS	
QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO	
ANTIRRACISTA NA PRÁTICA.....	50
3.1 DECOLONIALIDADE EM PERSPECTIVA: O CONHECIMENTO	
ÉTNICO-RACIAL EM SALA DE AULA.....	51
3.2 OFICINAS TEMÁTICAS COMO RECURSO EDUCACIONAL PARA UMA	
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	54
3.2.1 Oficina 1: Você sabe o que é racismo?.....	56
3.2.2 Oficina 2: Quais termos estou usando e o que eles significam?.....	61
3.2.3 Oficina 3: A poesia e a música como forma de expressão e resistência.....	65
3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A APLICABILIDADE DA EDUCAÇÃO	
ANTIRRACISTA.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
FONTES PRIMÁRIAS.....	76
REFERÊNCIAS.....	77
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA COM	
PROFESSORES.....	83

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	84
ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	89
ANEXO C - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR.....	94
ANEXO D - TERMO DE ANUÊNCIA.....	95

INTRODUÇÃO

A escola ensina sobre o período de colonização do Brasil, informa no que se refere aos povos indígenas, quanto à exploração do pau-brasil, no tocante às pessoas escravizadas e tantas outras características desse processo, mas por vezes acaba não evidenciando a realidade e o impacto desse momento histórico para a sociedade. O fato é que esse foi um período marcado pela grande mancha da escravidão de pretos e indígenas, sendo a estrutura da sociedade atual uma herança deixada por esse passado escravista, que se tornou determinante para viabilizar a desigualdade e o racismo presentes atualmente.

Há diferentes formas de conceber o racismo, mas, neste estudo, o foco está voltado para o racismo estrutural presente na sociedade brasileira, entendendo que este pode ser efetivamente combatido através da educação. Dessa forma, segue-se o pensamento de Silvio de Almeida (2019) sobre racismo estrutural, entendendo que esse fator se trata de um conjunto de práticas que possibilitam a estruturação do país de forma que uma raça (branca) tenha privilégios que a coloca em posição de superioridade com relação à outra (negra) sem que isso seja questionado, pois seria algo “natural” da sociedade.

Tal fato é extremamente problemático levando em conta que afeta pessoas negras e brancas em todos os âmbitos, prejudicando suas vivências. Por isso, faz-se necessário pensar em maneiras de combater essas questões de forma prática, sendo justamente o que se desenvolve com esse estudo, que foi motivado a partir da necessidade de dar destaque a essa problemática. Entendendo que precisa ser abordada de forma mais detalhada e eficiente no contexto acadêmico de todas as áreas, mas principalmente no âmbito do ensino de história, visto que relaciona-se com os conteúdos aplicados pelo docente de história na sala de aula.

Assim, o tema dessa pesquisa volta-se para a construção de uma educação que se pretenda antirracista, mas, mais que isso, visa a produção dessa forma de ensino através do professor de história, na intenção de compreender a sua influência e contribuição para a desconstrução de conceitos racistas historicamente estruturados na sociedade. Nessa linha, a educação antirracista é entendida como uma forma de ensino que busca romper com os estereótipos e conceitos racistas historicamente construídos e reproduzidos pela sociedade, por meio de um ensino que valoriza o desenvolvimento crítico e sensível do indivíduo.

Considerando que o docente de história tem função importante na formação dos alunos, torna-se então parte responsável por construir, em conjunto com a escola, conhecimentos que influenciam na maneira de pensar o mundo e a sociedade. Porém, no ambiente escolar, identifica-se que ainda existem profissionais da educação que não

conseguem identificar conflitos e discriminações raciais, seja de alunos para alunos ou de professores para alunos, e por isso, não conseguem trabalhar para a realização da educação antidiscriminatória/ antirracista (CAVALLEIRO, 2005, p.12-13).

Mas o que é educação antirracista? Como o professor pode contribuir para o combate ao racismo estrutural? Qual a participação da escola na formação ou desconstrução de conceitos racistas? Serão apresentadas respostas para essas e outras questões norteadoras da pesquisa, partindo da premissa de que a educação pode ser ferramenta fundamental para a modificação de discursos e do próprio sistema atual.

Assim, este trabalho tem foco no ensino de história e objetiva de maneira geral a produção de artifícios pedagógicos que auxiliem e potencializem o ensino voltado para o anti racismo nas escolas, a fim de combater o racismo estrutural, fator que age de forma tão violenta na formação dos jovens e da sociedade. De maneira prática, busca verificar a relação dos professores com essa perspectiva e as temáticas étnico-raciais, compreendendo a importância do professor de história nesse processo, a aplicabilidade dessa abordagem educacional e sua necessidade.

É importante destacar que esta pesquisa tem influência do pensamento decolonial, pois compreende que a decolonialidade é uma perspectiva que tem a intenção de romper com pensamentos, estruturas e paradigmas eurocêntricos impostos na sociedade, questionando a centralidade do conhecimento e buscando dar espaço a outras visões e experiências históricas. É um campo de estudo amplo que pode ser aliado à interculturalidade, promovendo diálogo e a troca de saberes e assim fornecendo uma forma de luta contra opressão e desigualdade presentes na sociedade (WALSH, 2005).

Desse modo, a pesquisa desenvolvida neste trabalho segue a perspectiva de Michel Thiollent, considerando que “não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados”, pois com este estudo “pretende-se realizar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (THIOLLENT, 1986). De forma geral, a metodologia de pesquisa-ação combina a investigação acadêmica com a ação prática, buscando promover mudanças em uma situação específica ou contexto, além de possibilitar uma interação maior entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. No tocante a este estudo, a interação foi promovida entre os alunos, os professores e a pesquisadora, na intenção de obter uma construção coletiva de conhecimento.

A metodologia pensada por esse autor considera muito importante o cuidado com as fontes trabalhadas e a ética na pesquisa ação, por isso, preza pela transparência e respeito aos direitos dos participantes. Essa mesma perspectiva foi seguida nesta pesquisa, sendo a

proposta do estudo submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Campina Grande, o qual aprovou e permitiu sua realização, emitindo um parecer favorável.

Assim, foi pensada uma pesquisa-ação trabalhando com alunos e professores de história de um colégio, localizado no centro da cidade de Cajazeiras - PB, sendo esse o espaço de pesquisa e seus alunos e professores da turma do 9º ano do Ensino Fundamental, o objeto de estudo principal. A escolha dessa escola se deu devido ao fato de ser central e contemplar alunos de diferentes partes da cidade, o que desponta a necessidade de observar como o ensino de história e temas relacionados à cultura afro-brasileira e africana podem ser comunicados e entendidos, considerando o meio em que vivem e atuam esses professores e alunos.

Para realização desta proposta foram pensadas entrevistas com os professores e oficinas com os alunos, desenvolvidas seguindo uma metodologia ativa, de conversação, escuta e produção de conhecimento. As oficinas foram realizadas em três encontros coletivos e elaboradas pensando no contexto em que se encontravam os alunos e buscando o aperfeiçoamento de suas habilidades e de seu senso crítico.

Isto posto, a pesquisa desenvolvida fundamenta-se numa vivência pessoal, partindo da perspectiva de mulher e estudante negra que enfrentou e enfrenta o racismo enraizado na sociedade por falta de uma educação transformadora e pela ausência de políticas públicas efetivas no combate à discriminação racial. Foi pensado levando em conta a experiência pessoal vivida enquanto estudante do ensino fundamental, mais precisamente no período em que cursava o oitavo ano, no qual foi vivenciado racismo, intolerância com religiões de matrizes africanas e desrespeito a cultura, sentindo a carência de um ensino que oferecesse conhecimento adequado e destacasse a importância dessas questões, que eram pouco abordadas.

Considerando que o racismo, seja ele estrutural ou não, é uma das violências que mais machuca e mina a autoestima de pessoas negras. Abordar esses assuntos de maneira mais atenciosa e acolhedora possibilita que jovens se sintam pertencentes a um grupo étnico sem carregar consigo o sentimento de desrespeito ou de exclusão. Por isso, uma educação antirracista e este estudo tornam-se tão importantes.

É necessário pensar nas características de cada grupo étnico, entender sua subjetividade e sua importância para a formação da sociedade brasileira, não só conhecer, mas aprender sobre as diferentes religiões, saber identificar, construir um senso histórico sobre isso e, principalmente, entender que existem diferenças sim, mas que elas não devem ser

motivo para subjugar um grupo ou apagar sua história.

Assim, evidenciando mais uma vez a relevância desse estudo e parafraseando a professora e filósofa Ângela Davis, “em uma sociedade racista, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”, é necessário adotar uma postura pessoal, social e no meio acadêmico, que não só indique que o racismo existe, mas que ofereça maneiras de combater esse problema, e o meio mais eficiente de conseguir isso é através da educação.

Dessa forma, do ponto de vista estrutural, este estudo foi desenvolvido em 3 capítulos, pensados a partir do uso e análise de fontes orais, por meio de entrevistas feitas com os professores de história da escola e de intervenções práticas, através das oficinas realizadas com os alunos. Além disso, conta com uma série de observações do meio educacional, fontes documentais e uma forte base bibliográfica.

Isto posto, o primeiro capítulo volta-se para uma discussão teórica e introdutória a respeito da educação antirracista e toda sua trajetória, buscando demonstrar o caminho percorrido por essa abordagem, desde seu surgimento até o presente momento, ressaltando os desafios enfrentados e as possibilidades encontradas. Ademais, apresenta a escola enquanto campo em que se desenvolve a pesquisa, discutindo suas questões a partir das fontes documentais.

Já o segundo capítulo apresenta de maneira mais aprofundada a problemática que envolve o professor, destacando o currículo, a trajetória de formação desses profissionais, suas contribuições e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, este capítulo foca nas entrevistas como fontes principais, que compõem boa parte do material e fornecem meios para análise das problemáticas e produção da discussão. As entrevistas foram realizadas a partir de um questionário semi-estruturado, na intenção de obter uma gama de informações possíveis para análise, mas o desenvolvimento buscou seguir um tom de conversa, a fim de manter o participante confortável. Posteriormente suas falas foram estudadas e pensadas de acordo com a proposta do estudo.

O terceiro e último capítulo apresenta a decolonialidade enquanto pensamento para o ensino e desenvolve acerca das suas influências, demonstrando suas possibilidades e contribuições para formação do professor e também para a educação antirracista. Este capítulo tem foco nas ações desenvolvidas no decorrer deste estudo e nos resultados obtidos a partir de todo o momento de intervenção na escola, levantando possibilidades, confirmando hipóteses e destacando a aplicabilidade da perspectiva de ensino antirracista.

CAPÍTULO 1 – CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO ENSINO ANTIRRACISTA

Devido ao seu poder transformador, a educação é um dos meios de mudanças mais efetivos na sociedade. É através do processo de ensino e aprendizagem que se desenvolvem as funções mais importantes, como interpretação, capacidade analítica, desenvolvimento pessoal e científico/acadêmico, contribuindo para a formação da ética e cidadania de um indivíduo. Nesse sentido, é preciso reconhecer a importância de cada parte influenciadora desse processo, estabelecendo-se o papel de cada uma, seja a escola, o educador, a sociedade e o próprio aluno, parte ativa principal na jornada de formação. Seguindo essa perspectiva, Moran (2013) aponta que:

A educação é um processo de toda a sociedade - não só da escola – que afeta todas as pessoas, o tempo todo, em qualquer situação pessoal, social, profissional e de todas as formas possíveis. Toda a sociedade educa quando transmite ideais, valores, conhecimento. Família, escola, meios de comunicação, amigos, igreja, empresas, internet, todos educam e, ao mesmo tempo, são educados, isto é, aprendem, sofrem influências, adaptam-se a novas situações. Aprendemos com todas as organizações, grupos e pessoas a que nos vinculamos (p. 15).

Assim, a formação de um indivíduo na sociedade atual é repleta de influências, que afetam diretamente e indiretamente a construção de pensamentos e ideais. Dessa forma, se faz necessário também ter atenção ao modo como essas diferentes esferas educacionais estão contribuindo, visto que há o risco de afetar de forma pontual a maneira como uma pessoa enxerga e se coloca na sociedade. Há nesse caso um fator importante a se considerar: a reprodução no lugar de produção de conhecimento.

Considerando essa ocorrência de influências na formação, é preciso destacar que muitos conceitos e concepções acabam sendo repassados e reproduzidos sem a devida análise e reflexão, ato que pode ser extremamente prejudicial para o sujeito e para sociedade, pois ao reproduzir sem refletir, ao consumir sem produzir, realizando-se somente a manutenção de um sistema já edificado. Ao formar um indivíduo sem trabalhar sua capacidade analítica e lançá-lo ao mundo somente com os conhecimentos que foram repassados, torna-se difícil obter avanços e mudanças positivas, pois é necessário que o indivíduo seja capaz de assumir uma postura crítica. Pensando nisso, faz-se necessário desenvolver uma educação que coloque o educando como foco e o ensine de maneira ativa as maiores questões da sociedade, promovendo a compreensão e análise do lugar de cada um nesse grupo social.

Ainda nessa perspectiva, para atingir tais objetivos através da educação, é preciso considerar a forma como se desenhou o sistema educacional brasileiro. Se analisarmos um período em que a tecnologia não se fazia tão constante na vida das pessoas, é possível perceber como funcionava o aspecto direcionador do ensino, tendo a escola como base principal de incentivo e aprendizagem.

Há cerca de uma década atrás, mesmo com algumas modificações previstas até mesmo em lei, como a 10.639 de janeiro de 2003 - que garante o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula - as escolas ainda mantinham seu ensino eurocêntrico, voltado para a reprodução, com certa admiração e ênfase na Europa e nos Estados Unidos, sendo quase impossível haver espaço para debater e ensinar sobre problemáticas reais do nosso grupo social, como racismo, desigualdade racial, discriminação e outras temáticas étnico-raciais. Nesse sentido, ainda se configurava o que afirmou o intelectual e também ativista negro, Abdias do Nascimento, quando aponta que o “sistema educacional brasileiro serve como aparelhamento de controle em uma estrutura de discriminação cultural” sendo assim uma forma de conduzir o conhecimento ao que se deseja socialmente (NASCIMENTO, 1978, p. 95).

Atualmente, essa característica do sistema de ensino ainda se mantém, mas é possível perceber pequenas mudanças relacionadas ao projeto educacional brasileiro. Surge uma perspectiva de educação voltada para a produção de conhecimento, para a construção de espaços de reflexão e para a formação ética do estudante, de maneira que ele possa analisar e compreender o meio social em que vive. Mas como a educação contribui para que seja possível se perceber e se desenvolver da melhor maneira em lugares diferentes dentro de um mesmo sistema social? Para responder tal pergunta é fundamental observar e entender a maneira como se estrutura a sociedade. Assim, se no Brasil temos uma sociedade racista, construída e estruturada à sombra de um passado escravista, é necessário que a educação perpassa essa questão e busque refletir suas problemáticas, sendo nesse intuito que desponta a proposta de uma educação antirracista.

Diante disso, este capítulo busca apresentar essa possibilidade de ensino e demonstrar sua importância no meio escolar e na sociedade. Feito com apoio em estudos de pesquisadores da área como Kabengele Munanga (2005), Silvio de Almeida (2019) e Eliane Cavalleiro (2001), o capítulo apresenta a discussão mais teórica dessa pesquisa, dando ênfase a caminhada do ensino antirracista, considerando seus aspectos fundamentais e suas possibilidades para a atualidade, que será demonstrada mais à frente.

1.1 O CAMINHAR DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Pensar o ensino voltado para o antirracismo culmina em discutir primeiro dois conceitos importantes: o de raça e racismo, destacando que tais questões são continuamente estudadas, não havendo uma única definição para cada. Nesse tópico, faremos uso das noções pensadas pelo professor e filósofo Silvio Luiz de Almeida em seu livro “Racismo Estrutural” (2019), assim como serão apresentadas outras concepções a fim de contemplar um diálogo historiográfico e facilitar a compreensão da perspectiva educacional em questão.

Ao analisar a concepção de raça partindo dos estudos de Almeida (2019), constatamos que o conceito foi historicamente construído e moldado de acordo com as necessidades de seu tempo. Por mais debatido que seja, seu sentido geralmente está ligado a dois eixos básicos, o do ponto de vista das características biológicas, determinadas por aspectos físicos, e o que é dado como “característica étnico-cultural, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou a outros costumes”, “a uma certa forma de existir”. O sentido de raça perpassa ainda discussões filosóficas, com a ascendência do Iluminismo e suas discussões sobre o ser; e científicas, com as diversas teorias (de cunho científico) que buscavam justificar ações colonialistas e imperialistas.

Seguindo essa linha, o termo raça destaca-se ainda no âmbito antropológico, ganhando destaque como um elemento “essencialmente político”. Isso porque tal ideia surgiu muito mais no intuito de inferiorizar um grupo de pessoas que contemplar um estudo, seja ele científico ou filosófico. Se historicamente o termo raça se aplicou nesse contexto, seu sentido torna-se muito mais social e político, refletindo a cultura da sociedade. Como aponta Nilma Lino Gomes (2005):

[...]podemos compreender que as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. (p.49)

É a partir desse sentido de raça que a sociedade se estrutura, tornando-se problemático não o fato de existir uma classificação, mas sim de que isso sirva como base para inferiorizar e excluir parte de um grupo social, criando uma hierarquia de raças, moldando toda a base da sociedade. Existem sim muitas diferenças de um grupo social para o outro, características físicas, cor de pele, cultura, dentre outras que não devem ser apagadas ou desconsideradas,

mas sim destacadas e celebradas na intenção de demonstrar a pluralidade da sociedade. Ao aplicar o conceito de raça para segregar e subjugar certos grupos, edifica-se o preconceito e a discriminação racial, que estão relacionadas diretamente ao racismo.

Pensando o racismo, tem-se também uma ampla discussão, pois tal conceito é ainda mais complexo que o de raça, visto que existem diferentes tipos de racismo, que se desenvolvem de maneiras distintas a depender do meio. O racismo pode se desenvolver utilizando-se da segregação, como visto no Apartheid sul-africano e como se apresentou no sistema dos Estados Unidos, em que, na metade do século XX, diversas práticas racistas eram institucionalizadas e oficiais. Existem diferentes momentos e sistemas na história que apresentam o racismo à sua maneira, sendo necessário identificar o tipo de racismo que se desenvolve no contexto do Brasil. Sobre esse aspecto, tem destaque o comentário do professor Munanga identificado no ensaio *Pequeno Manual Antirracista de Djamila Ribeiro (2019)* em que diz:

[...] sem dúvida, todos os racismos são abomináveis e cada um faz as suas vítimas do seu modo. O brasileiro não é o pior, nem o melhor, mas ele tem suas peculiaridades entre as quais o silêncio, o não dito, que confunde todos os brasileiros e brasileiras, vítimas e não vítimas [do racismo] (p.17)

O contexto brasileiro então apresenta seu sistema racista de maneira que se reflete a história e as bases culturais da sociedade. Dessa forma, Almeida (2019) comunica que, no Brasil, existem três concepções de racismo que são constantemente desenvolvidas: a individualista, institucional e estrutural. Na primeira, o racismo aparece como “um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados” seria então um ato que parte do indivíduo, uma prática clara de discriminação racial que pode ocorrer de maneira direta ou indireta, sendo uma questão ligada ao pessoal e não necessariamente ao coletivo social.

A segunda concepção, identificada como institucional, trata do racismo realizado de maneira institucionalizada, entendendo que a sociedade é formada por diferentes instituições que exercem poder sobre os indivíduos aplicando suas dinâmicas. Devido à existência de uma maioria branca em cargos de poder, principalmente em áreas como economia e política, privilégios e vantagens acabam sendo conferidos de acordo com os critérios estabelecidos por esse grupo, favorecendo um determinado perfil a depender das características raciais.

A terceira concepção, foco dessa pesquisa, diz respeito à estrutural, que, em palavras mais simples, diz que o racismo está enraizado na estrutura da sociedade brasileira. Para

entender essa perspectiva, retoma-se o sentido institucional, pois as instituições de poder estão diretamente relacionadas à ordem da sociedade, buscando sempre servir para a manutenção de seu sistema. E assim, de acordo com Almeida (2019) são “apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos”. Dito isso, a concepção estrutural não exclui o racismo individual das pessoas, mas assume que todas estão inseridas em um arranjo social que historicamente delimita o lugar de cada um a partir de características relacionadas à raça.

Se temos uma sociedade estruturada com base no racismo e essa estrutura se mantém de forma silenciosa, como aponta o professor Kabengele Munanga, é importante que se busquem maneiras de ir contra esse sistema. Não é possível sair dessa estrutura racista em que se vive no contexto brasileiro, pois, como vimos, há ação pautada no aspecto individual e no institucional, associada ainda a um caráter político e histórico. Por isso, é necessário combater o racismo de frente, construindo maneiras de bater de frente com o que está proposto pelo sistema, modificando sua estrutura continuamente, de forma que se edifique toda uma postura antirracista. Neste sentido, o antirracismo desponta como a perspectiva que pretende não só evitar o racismo, mas combatê-lo de forma ativa e eficaz, posicionando-se contrário a tal comportamento.

A necessidade de colocar em prática essa concepção desenvolve a educação antirracista, uma forma de construir conhecimento e ensinar, que considera as problemáticas da base da sociedade e sua estrutura como um todo. Para entender de fato o que é e o que pretende esse ensino no entendimento dessa pesquisa, é preciso lembrar da questão da reprodução de conceitos e comportamentos no meio escolar.

O espaço escolar é cenário de reprodução de falas preconceituosas e racistas por professores, alunos e equipe gestora, o que favorece a interiorização e cristalização desses pensamentos e atitudes. Teoricamente o ensino brasileiro tende a excluir e minimizar parte da história de sua edificação, aquela que consiste na história e cultura do povo preto, nas condições reais em que a estrutura dessa sociedade se organizou (o genocídio do povo preto e indígena, a escravidão e o racismo). Nesse sentido, é indispensável que a educação em seu caráter de formação social, trabalhe para que isso seja visto, seja pensado e modificado com o passar do tempo. Por isso, é importante analisar todos aspectos do ensino entendendo que:

Todos os profissionais da educação que favorecem consciente ou inconscientemente a manutenção, a indução ou a propagação de racismo, preconceitos e discriminação raciais no espaço escolar devem ser questionados e se auto-questionar quanto ao exercício de sua profissão de educador. (CAVALLEIRO, pág. 13)

Assim, a educação antirracista pretende fazer com que os componentes das instituições realizem uma reflexão adequada acerca do racismo e se posicionem de forma contrária diante das situações de discriminação e preconceito racial, alterando o sistema. Sobre isso, Cavalleiro (2001) ensina que “uma educação antirracista não só proporciona o bem-estar do ser humano, em geral, como também promove a construção saudável da cidadania e da democracia brasileiras”. Dessa forma, torna-se eficiente, pois pretende levar para salas de aula e outros espaços educacionais, discussões sobre questões étnico raciais, desconstruindo o ideal de ensino que ainda realiza, de forma direta ou indireta, a manutenção do racismo.

Pensando um pouco mais em definição de educação antirracista é importante considerar que tal termo não surge no Brasil, mas seu uso ganhou força no país a partir do trabalho de pesquisa de estudiosos na área, sendo algo recente e que ainda está se construindo. Essencialmente essa ideia surge no contexto da Grã-Bretanha e se expande para outros lugares, mantendo sua premissa, alterando-se as características de acordo como o contexto em que se aplica. A autora Aparecida de Jesus Ferreira (2012) corrobora com essa perspectiva e em seu artigo “Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores”, apresenta ainda as considerações de Troyna e Carrington (1990) sobre tal conceito:

Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal. (p.1)

Entendendo que essa perspectiva educacional é também plural, considera-se necessário ressaltar alguns aspectos sobre suas origens no contexto brasileiro, que se deu por meio de muitas lutas do Movimento Negro Unificado, de militantes e ativistas que buscaram tornar a discussão racial uma pauta para sociedade em diferentes âmbitos, mas principalmente no educacional. Diante do sentido de que a sociedade é movimentada por suas instituições de poder e que o racismo é, além de institucional, estrutural, esses grupos trouxeram luz para essas questões por meio da exigência de políticas públicas e leis que buscassem realizar certa reparação histórica, inserindo as questões e as necessidades de pessoas pretas, a fim de diminuir sua exclusão e aumentar suas vozes na nossa sociedade.

Situações efetivas que demonstram a luta desses grupos surgiram inicialmente com a inclusão desses temas na agenda de reivindicações, pensadas junto ao Estado Brasileiro. Daí

em diante, a pauta cresceu e a educação tornou-se foco, tendo sido feita uma modificação da grade curricular e posteriormente se instituído leis, como a lei 10.639, que visa o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas e que, no ano de elaboração desta pesquisa, completa 20 anos de existência. Essas conquistas não vieram com facilidade, sendo resultado de um processo que passou pela inserção da causa nas pautas, por Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida e por outras movimentações políticas e sociais.

No tocante às modificações e reivindicações políticas, o Movimento Negro Unificado, surgido no ano de 1978, ganha maior destaque, já que foram os maiores influenciadores para tais mudanças. Dentre nomes importantes, destacam-se Abdias do Nascimento, Benedita da Silva e Paulo Paim que atuaram, a partir de seus cargos parlamentares na época, na busca por garantia de direitos e até de maneira direta para aprovação da lei 10.639/03. Assim, a educação antirracista em construção na sociedade atual é resultado de um processo de reivindicações e ações políticas daqueles que, percebendo que o racismo se mantinha, tentaram enfrentá-lo e diminuir seu impacto nas gerações futuras (SILVA, 2016).

1.2 O ENSINO ANTIRRACISTA: A PERSPECTIVA PARAIBANA

Como visto, a educação pautada no antirracismo é um projeto que abrange diversos campos, sendo possível que se realize em pequenas e grandes atitudes. Neste tópico, trataremos de analisar como esse projeto de ensino tem se desenvolvido no estado da Paraíba, quais mecanismos estão sendo utilizados para garantir o funcionamento dessa perspectiva e como isso tem afetado a educação paraibana como um todo.

A Paraíba é um estado localizado no Nordeste do país, cuja capital é a cidade de João Pessoa. O estado possui cidades com diferentes perfis, variando suas características educacionais de acordo com cada região, mas seguindo sempre as diretrizes gerais do estado. No que se refere à educação, o Governo da Paraíba desempenha sua função de forma razoável, não há um grande destaque para a educação paraibana, mas a mesma costuma estar dentro do esperado.

No Alto Sertão paraibano, há uma cidade chamada Cajazeiras que por muito tempo se destacou como "a cidade que ensinou a Paraíba a ler", sendo considerada um polo educacional da região, a qual é destaque também nesta pesquisa. Cajazeiras teve grande importância na formação educacional do Estado, mas, nos dias atuais, seus índices não parecem refletir a

realidade, já que, ainda que possua várias instituições de ensino de diferentes níveis, encontra-se cada vez menos desenvolvida nesse sentido, pois o foco das gestões parece estar ligado muito mais ao interesse do comércio e de outras áreas. Basta ser que a maioria das escolas de ensino básico da cidade estão com estruturas precárias e os projetos voltados para área da educação estão cada vez mais escassos. Assim, a quantidade não reflete sua qualidade.

De maneira geral, no que se refere à temática antirracista e étnico racial, o recurso mais importante e que garante minimamente que a educação antirracista progrida no estado está relacionado às leis, 10.639/03 e 11.645/08, que regulamentam o ensino. Tais leis surgiram de um processo de aprovações e de modificações, em que primeiro se modificou, com a lei 10.639/03, o estabelecido na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 relacionada às diretrizes e bases da educação nacional e, em seguida, alterou-se novamente com a Lei 11.645/08. Ambas visando incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 2003).

Assim como em todo território nacional, essas leis devem se aplicar obrigatoriamente ao estado da Paraíba, mas a falta de um órgão público que realize algum tipo de fiscalização facilita a não aplicação das leis e conseqüentemente o desenvolvimento adequado da educação. Diante disso, é comum que algumas instituições de ensino não se dediquem nem mesmo a tratar de tais temáticas ou tratam de abordá-las somente em datas específicas como dia 20 de novembro, muitas vezes fazendo uso de materiais desatualizados que, no lugar de conscientizar, reforçam estereótipos e pensamentos equivocados.

No entanto, existem alguns projetos educacionais em desenvolvimento no estado que buscam diminuir o impacto do racismo e da falta de tratamento adequado das temáticas históricas e étnico-raciais, como o projeto Luz Negra, produzido na cidade de Campina Grande. Essa iniciativa é um projeto de extensão do curso de jornalismo da Universidade Federal da Paraíba, idealizado pelo professor do curso Rostand Melo e outros professores e alunos universitários.

A proposta desenvolve-se através do uso da fotografia como ferramenta pedagógica, realizando oficinas fotográficas que objetivam levar às escolas municipais maior reflexão e diálogo, combatendo o racismo e promovendo a autoestima de pessoas pretas e o reconhecimento da força da negritude. O projeto iniciou-se em 2018, estando em desenvolvimento desde então, ganhando seu espaço e reconhecimento no estado, já contemplou cerca de cinco escolas e agregou professores colaboradores da área de história. De tal forma, a proposta surgida de uma iniciativa pessoal do professor Rostand Melo, tem

provado sua eficácia e sua necessidade para a comunidade, demonstrando sua importância e suas contribuições (G1,2022).

Um outro projeto voltado para a área do ensino antirracista na Paraíba é o programa Ação Escola Antirracista, desenvolvido na cidade de João Pessoa, capital do estado. Tal ação tem iniciativa política, visando cumprir com uma promessa de campanha, surge de uma parceria entre a Secretaria de Educação e Cultura (Sedec) e a Coordenadoria de Promoção da Cidadania LGBT e Igualdade Racial. Segundo o exposto pela prefeitura da cidade, a proposta visa combater o racismo dentro das unidades de ensino a partir da realização de cerca de 14 oficinas de formação. Esse projeto é de extrema importância para a educação, pois busca auxiliar numa das questões mais importantes da atualidade referente ao ensino antirracista, a formação docente (QUINTANS, 2022).

Existem ainda os projetos desenvolvidos a partir da construção de pesquisas científicas e algumas ações institucionais isoladas, como a Semana de valorização da cultura Afro-Brasileira, realizada em Areia - PB, com apoio do projeto “Fortalecimento da Identidade Afro-Brasileira e Enfrentamento do Racismo”, dentre outras atividades promovidas em diferentes cidades do estado. Como visto então, existem os projetos e as tentativas de melhoria da educação, mas geralmente são em número pequeno e voltados principalmente para regiões centrais, fazendo jus ao incentivo e investimento destinado a esse tipo de projeto no estado, refletindo a importância que o governo do estado e a gestão pública atribui a essa demanda educacional.

Com relação especificamente à cidade de Cajazeiras, a pesquisa não identificou nenhum projeto em andamento na escola analisada ou em outras do município. Mas há movimentação no sentido de tentar pôr em prática projetos nessa área, como é o caso do grupo de capoeira “Ginga Brasil”, que há anos trabalha contra o racismo e para o desenvolvimento de uma consciência racial, através da expressão esportiva e cultural da capoeira. Esse grupo é bastante presente na cidade e há muito tempo tenta levar a prática da capoeira para as escolas por meios mais efetivos.

Pensando ainda nos projetos, evidencia-se sua relevância e mais uma vez a questão da formação de professores. Para que seja possível ensinar sobre temáticas étnico raciais é necessário primeiro aprender sobre isso. Dessa forma, faz-se necessário não só que a educação antirracista esteja presente nas salas de aula do ensino básico, mas também no ambiente acadêmico, na grade curricular de ensino superior das instituições públicas e privadas, pois uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula é

justamente o despreparo para lidar com esses temas e com situações de racismo no ambiente escolar.

Considerando a necessidade de qualificação no âmbito acadêmico, na falta de componentes curriculares voltados para o ensino de história e temas étnico raciais nos cursos de licenciatura, os grupos de pesquisa e estudo destacam-se como importantes meios para obtenção de formação na área. Na Paraíba, tem espaço o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) tanto da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) quanto do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), que busca fazer valer as leis 10.639/03 e 11645/08 e ainda “colaborar com o processo de letramento racial, e desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão junto às comunidades afro-brasileiras e indígenas do sertão paraibano”(IFPB, 2023).

É preciso conhecer a importância do professor no desenvolvimento escolar e social do indivíduo, e assim fornecer uma formação continuada adequada. De tal maneira, para pensar a educação antirracista no estado da Paraíba, é preciso analisar as características de cada região, a capacidade do ensino básico e superior e as condições de cada escola e instituição Universitária. Como dito, na perspectiva desta pesquisa será analisado o ensino aplicado na cidade de Cajazeiras, a partir de uma escola estadual, reconhecendo sua amplitude e suas reais possibilidades.

Tratando de projetos e leis, cabe mencionar o Plano Estadual de Promoção da Igualdade Racial (PlanePIR) aprovado e estabelecido pelo Governo do Estado da Paraíba no ano de 2021, através da lei 12.131. Segundo o disposto no plano o objetivo é ser “um instrumento de gestão pública, catalisador de políticas de Estado com foco na promoção da igualdade étnico-racial, promovendo o enfrentamento às desigualdades resultantes do racismo e da intolerância religiosa”. O plano formaliza um compromisso do estado com as políticas públicas e com o enfrentamento ao racismo, o que sugere mudanças futuras com relação a essas questões no Estado (PARAÍBA, 2021).

Ainda analisando o contexto paraibano, realizando um recorte voltado para o ensino superior, tem-se que destacar os trabalhos e pesquisas relacionadas a temáticas étnico raciais e mais especificamente ao ensino antirracista. É possível destacar alguns trabalhos na área de história, como o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Josefa Emillyane Barros de Sousa intitulado “Diversidade cultural no ensino de história: questões étnicas afro- brasileiras e africanas em duas escolas de ensino fundamental na cidade de Santa Inês – PB” e ainda o trabalho de Francisco Diogo da Silva que nesse caso pesquisou na região do Ceará, sendo o nome do seu trabalho “Somos Todos África”: vivências pedagógicas da lei 10.639/03 na educação básica do distrito de Cuncas -Barro-Ceará”.

Ainda que não tenha sido desenvolvido na região da Paraíba, o trabalho de Silva(2020), assim como o de Sousa (2014) foram produzidos para a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), o que demonstra que há a discussão, ainda que mínima, sobre a temática no ensino superior do estado. Ambas as pesquisas foram anteriormente citadas e ajudam a compor essa construção do ensino antirracista, sendo resultado desse caminhar da educação.

1.3 A ESCOLA E SUA PRÁTICA EDUCACIONAL

Para dar continuidade a construção do pensamento antirracista desenvolvido nessa pesquisa, chega-se ao espaço principal analisado, o ambiente escolar. Nesse tópico, será apresentada a escola onde se desenvolveram as atividades e práticas educacionais relacionadas a esse estudo, entendendo sua estrutura física e sua composição profissional, destacando as características de seu ensino.

O ambiente escolar em questão está situado na cidade de Cajazeiras - Paraíba. Segundo as pesquisas realizadas com seus funcionários e gestores, e de acordo com o disposto no seu Plano Político Pedagógico (PPP) do ano de 2022 a 2024, a escola foi fundada no ano de 1951 e carrega em seu nome uma homenagem a uma figura religiosa e ilustre da cidade. Esse é um dos aspectos marcantes do município de Cajazeiras, sua fama relacionada ao ensino está atrelada à religiosidade, visto que, as primeiras escolas da região possuíam caráter religioso.

A escola campo da pesquisa tem como unidade mantenedora o governo do Estado da Paraíba através da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, sendo apoiada por órgãos como Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba, 9ª Gerência Regional de Ensino – Cajazeiras (9ª GRE), pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) e ainda a própria Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) que frequentemente desenvolve, na instituição, programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica .

Atualmente, segundo levantamento de dados nos documentos oficiais da instituição, a escola possui cerca de 890 alunos matriculados em turmas que correspondem do 6ºano do fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio. Trazendo dados mais específicos, a escola possui 581 matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental II, 309 no Ensino Médio, 111 matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ainda 51 alunos matriculados na

Educação Especial. Assim, a escola conta com um corpo docente completo composto por professores de todas as áreas do ensino, incluindo a área da “Educação Especial”.

Com relação à estrutura física da escola, é preciso destacar que o espaço é amplo e bem dividido, possuindo salas que variam de tamanho, podendo ser adaptada a quantidade de alunos por turma. A escola comporta um jardim, cantina, um pequeno pátio, salas destinadas à direção e secretaria, sala com computadores, biblioteca, um ginásio para atividades poliesportivas e ainda um espaço amplo na área externa. No entanto, toda essa estrutura é bastante prejudicada: as paredes das salas de aula possuem buracos, o reboco gasto, o teto é velho, o que costuma causar alagamento das salas de aula em dias de chuva e afetar o andamento das aulas, como foi observado em uma das visitas à escola.

Ao realizar as observações nessa instituição escolar e estudar os documentos disponíveis como o regimento escolar e o Plano Político Pedagógico (PPP), vigência de 2022 a 2024, somado aos levantamentos e pesquisas realizadas através das interações e entrevistas com seus funcionários, foi possível entender um pouco sobre o perfil da escola e a forma como o ensino é desenvolvido naquele espaço. Dessa forma, como exposto no próprio documento, temos os princípios norteadores da instituição, que se baseiam principalmente no que determina a LDB 9394/96, no artigo 3, sendo voltados para a construção de uma escola democrática, pública e gratuita, que garanta tanto igualdade de condições de acesso quanto a permanência na escola, assim:

[a escola] sendo uma instituição humana, deve propiciar tanto aos alunos como aos educadores o desenvolvimento de valores humanos perenes, que promovam o desenvolvimento do ser humano. Competências como o senso de justiça, liberdade responsável, respeito mútuo, pensamento autônomo, sinceridade, lealdade, solidariedade e a capacidade de amar e ser amado. Educar com o coração é servir e se tornar um agente de crescimento e de transformação. (PPP, p.20)

É essa a perspectiva educacional que a instituição busca seguir, reconhecendo a importância que o espaço escolar e a educação exercem na vida e na formação social dos alunos. Destacando ainda como princípio norteador “a importância da valorização, aperfeiçoamento dos professores para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem e a melhoria da educação”. Dessa forma, nota-se que, em seu projeto, a escola considera essencial a formação adequada da sua equipe e a valorização dos profissionais da educação como todo, porém na prática essa concepção não é testemunhada.

No tocante aos alunos, a escola aponta que é importante ter sempre “o jovem como o centro do processo educativo estimulando ao protagonismo, a desenvolver a capacidade de

fazer escolhas e de encontrar formas criativas de superação”. Assim, considerando o jovem como centro é preciso também ter em foco a diversidade, tópico norteador do perfil educacional da instituição, que busca atender aos diferentes perfis dos alunos, promovendo um ensino democrático, que respeita as afinidades curriculares e as habilidades artísticas, culturais e esportivas de cada um. Essa visão é muito significativa, pois sabe-se que na atualidade há uma multiplicidade de pensamentos e perfis presentes no corpo estudantil.

No mesmo sentido, pensando o espaço educacional e sua relevância para a comunidade, a instituição analisada nesta pesquisa apresenta a seu ponto de vista e definição para seu espaço escolar enquanto instituição educativa, determinando no seu PPP (2022) que:

A nossa escola, e o espaço privilegiado da educação formal, lugar de cultura e sistematização do saber científico, que possibilita a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos para análise e compreensão da realidade do mundo em que vivemos, a fim de que haja uma interação consciente das pessoas consigo mesmas, delas entre si, delas com o conhecimento, com o meio ambiente e com outros produtos da cultura, ampliando, dessa forma sua visão de mundo.(p.21)

Diante do exposto, temos que, na teoria, a escola se mostra bastante aberta e diversificada, promotora de conhecimentos variados e de qualidade, mas é na prática que surgem as questões. Essa instituição tem um corpo estudantil bastante heterogêneo, logo, torna-se quase impossível atingir todas as expectativas e atender a todas as demandas como é proposto pelo PPP, sendo necessário deixar de lado alguns tópicos e assuntos, seja do ponto de vista curricular ou não. Nesse caso, o que se observa é quais interesses costumam ser atendidos e quais são preteridos.

Percebemos que o perfil de ensino pretendido na instituição permeia a ideia de ensino democrático e humanizado, realmente focado em construir o conhecimento e edificar no aluno sua capacidade de exercer cidadania, por meio de uma parceria escola, família e sociedade. Não há menção nos seus documentos oficiais sobre um ensino que seja antirracista, assim compreende-se que esse não é um de seus focos ou pontos norteadores. O maior destaque está mesmo na ideia de um ensino humanizado, que, segundo Bruno Freitas (2018) “teoricamente a educação humanizada é uma abordagem que envolve o emocional/afetiva, estabelecida pela parceria entre escola e família”. Há nessa abordagem educacional um foco emocional e “uma ligação com amor e com o sentimento de pertencimento”

Assim, o perfil escolar em questão oferece espaço para que ocorra o desenvolvimento das características principais de um indivíduo e contribui para a construção de seu caráter, considerando também suas questões pessoais. Nesse sentido, é essencial que se tenha acesso

às condições socioeconômicas dos alunos, a fim de entender mais do lugar de estudo e aprendizado de cada um. Para tanto, a escola realiza um levantamento dessas questões, principalmente porque a própria região em que está situada diz muito sobre o perfil do corpo estudantil, que é majoritariamente de famílias enquadradas em situação de baixa renda e integrantes de programas do governo como Bolsa Família/Bolsa escola.

É importante pensar sobre o que essa informação significa, qual o peso dela para a elaboração do ensino na instituição e como a escola desenvolve isso. Considerando dados de levantamento do IBGE em 2018 que apontam que, no Brasil, a maioria (75%) das pessoas pertencentes a classe de baixa renda ou que estão em situação de miséria são pretas ou pardas e ainda que essa população representava 55,8% do total de brasileiros, torna possível sugerir que boa parte dos alunos da instituição também fazem parte dessa classe. Dessa forma, também é necessário pensar um ensino voltado para as questões e necessidades desse grupo, evidenciando e combatendo as problemáticas e dificuldades que são enfrentadas por eles na sociedade.

Isto posto, destaca-se que mesmo que a educação antirracista não seja um dos princípios norteadores ou até mesmo uma meta presente no Planejamento Pedagógico, ainda pode ser desenvolvida livremente pelos professores que possuem certa autonomia em sala de aula. É esse ponto que o presente estudo busca analisar e entender. A escola considera importante a função do professor, mas qual de fato é a relevância que o professor possui na formação do aluno?

Na perspectiva dessa pesquisa, compreende-se que o professor é fonte crucial para entender e para produzir o ensino, seja na perspectiva antirracista ou não. É por isso, que professores do colégio estudado, mais especificamente os da área de história, tornaram-se fontes para análise e desenvolvimento desse estudo, que buscou entender suas limitações e possibilidades em sala de aula e ainda auxiliá-los na construção de ideias antirracistas e de um ensino que busque combater o racismo. Foi feita essa escolha, pois há uma relação direta dos professores de história com a temática, resultado da ligação histórica desses temas com a sociedade. Desse modo, o componente curricular de história acaba sendo aquele que recebe maior responsabilidade para abordar os conteúdos e realizar esse ensino antirracista.

É importante ressaltar que, para que a educação seja transformadora e atinja o objetivo proposto de combater as problemáticas raciais da sociedade, ser antirracista deve ser função de todos os envolvidos no ensino, de maneira direta ou indireta. De tal forma, não cabe apenas ao professor de história, mas também a todos os outros educadores, incluindo nesse grupo os funcionários da instituição e também as famílias dos alunos, pois a construção da formação do

indivíduo é resultado da sua ligação e interação com o meio em que vive. Sendo assim, é pertinente entender como esse processo acontece e como o professor contribui, analisando nesse caso a construção do ensino antirracista.

CAPÍTULO 2 - O PROFESSOR DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA

O estudo desenvolvido no âmbito escolar serviu para observar de perto a tarefa do professor no processo de ensino e a relevância dela na formação do indivíduo. Nessa pesquisa, o tema volta-se para a disciplina de história, mas a discussão não foge do campo educacional geral. É preciso ter em mente que a educação antirracista não está voltada somente para o âmbito da história, assim como não se limita ao espaço escolar, deve estar presente em todos os campos. Para critério de investigação deste estudo, escolheu-se trabalhar com o historiador na sua função de professor, participante direto na construção de conhecimento. Entendemos aqui que os professores não podem representar todos os docentes em suas experiências e não é a nossa intenção. Mas, compreendemos que a vivência dos mesmos e suas experiências na escola em que realizamos a pesquisa nos ajuda a entender como os mesmos acionam ou não em sua prática diária uma educação antirracista.

Ao pensar as falas dos professores, enquanto pesquisadora, mas também me colocando no lugar dos mesmos, entendo que não existe a possibilidade de fazer uma pesquisa imparcial ou objetiva. Para Vasconcelos (2022, p. 34) é falsa a dicotomia entre subjetividade e objetividade construída pela ciência moderna, “especialista” em criar dicotomias. Acolher e “assumir a subjetividade inerente aos processos de investigação histórica não significa dizer que esses trabalhos não estejam comprometidos com uma objetividade, no sentido de produzir uma análise crítica”. Ainda para a autora:

Assim, a partir de uma perspectiva pós-colonial, a ilusão de uma “neutralidade científica”, defendida pela ciência moderna, estaria relacionada ao processo de colonização, que criou dicotomias para garantir a superioridade branca européia, considerada racional, civilizada e desenvolvida, em oposição às raças inventadas, consideradas primitivas e irracionais. (VASCONCELOS, 2022, p. 34)

Assumir o nosso lugar de pesquisadora, não significa que faremos uma fala menos ética, afinal porque ao falar de raça, feminismo, racismo, estaríamos produzindo uma fala interessada, enquanto as outras discussões consideradas “neutras” representariam o “sujeito

universal?” Não iremos cobrar essa imparcialidade da fala dos docentes, pois os indivíduos são marcados por suas experiências, guiados por suas noções e pensamentos, portanto não conseguem manter uma neutralidade. Nessa linha, este capítulo proporciona uma reflexão a respeito de como o lugar social do professor de história educa o seu olhar para compreender a sociedade, bem como, a sua função em sala de aula.

Na intenção de realizar tal reflexão, toma-se como base as concepções de Paulo Freire com relação à educação e a atividade exercida pelo professor, salientando que a função do educador está muito mais relacionada a uma mediação para a produção de conhecimento do que para a transmissão de conhecimento. Freire (1996) entende a educação como algo político e plural, não cabendo ao professor, distanciar-se do seu ponto de vista ao ensinar, mas sim, apropriar-se dele para construir um diálogo entre as partes que compõem essa pluralidade. O pensamento do autor possibilita reconhecer o ensino como um processo de troca e diálogo constante entre aluno e professor, assim, o aluno torna-se parte ativa da produção de seu conhecimento e o professor ao ensinar, também aprende com ele.

Nesse sentido, é preciso entender de que forma essa mediação do professor tem relação na formação subjetiva de um indivíduo, e ainda como o ensino direcionado sobre um conteúdo ou disciplina pode construir um pensamento, desconstruir conceitos enraizados e tornar possível a existência de uma educação problematizadora, que neste caso relaciona-se diretamente a concepção de educação antirracista abordada nessa pesquisa. No livro *Pedagogia da Autonomia* (1996. p.106) Freire diz “Me movo como educador porque primeiro me movo como gente” e possibilita pensar o ato de educar colocando a humanidade à frente. Essa pesquisa apropria-se dessa ideia para desenvolver o pensamento de que se antes de ser educador, se é humano, antes de ser educador também se foi aluno. Nessa perspectiva, analisa-se qual o impacto que a formação teve na vida desses profissionais da educação, partindo da base até a graduação.

Considera-se então que a formação é uma construção de momentos e conhecimentos, afetada por questões externas e influenciada pela vivência daqueles que estão tanto no lugar de aluno, quanto de professor. Nessa perspectiva, para pensar o lugar do professor de história na construção de conhecimento antirracista, torna-se importante considerar o contexto em que o professor se desenvolveu e se desenvolve, quais suas bases e suas referências, pois a formação diz muito sobre a maneira como está sendo exercida a profissão. São analisadas neste espaço as duas entrevistas realizadas com os professores de história da escola, que expressam suas visões, experiências e expectativas acerca do ensino.

Com isso, voltando o foco para a educação antirracista, o capítulo busca evidenciar as características e a importância da formação, não só na academia, mas também antes dela na educação básica. E ainda, entender a autonomia do professor em sala de aula, suas possibilidades de trabalho diante da escola e das questões que regulamentam o ensino geral, destacando a necessidade de um ensino voltado para o combate ao racismo.

2.1 O PROFESSOR E A QUESTÃO DA FORMAÇÃO

Para que um educador atue em sala de aula é necessário que o mesmo tenha uma formação de acordo com a função. Assim, a depender do nível, as formações vão desde os cursos técnicos pedagógicos aos cursos superiores de licenciatura. No caso dos professores de história, determina-se a formação na área de Licenciatura em História. Nesse sentido, para construção deste tópico apresenta-se a análise da formação de dois professores de história, que neste estudo têm seus nomes resguardados sendo referenciados somente por “professor 1” e “professor 2”, ambos professores da mesma escola estadual explorada nesta pesquisa.

Quando se trata da formação é preciso considerar que é um processo iniciado ainda durante a infância, na educação infantil, e não somente no momento de desenvolvimento acadêmico profissional. Assim, para que a construção social e profissional de um indivíduo seja baseada no antirracismo, a inserção dos elementos que compõem essa ótica deve ser feita a partir da base inicial e sucedido nos anos posteriores de crescimento (NASCIMENTO, 2022). De tal forma, estudar a função de um professor em sala de aula, é avaliar também a sua formação de base, é considerar todo o contexto que formou aquele indivíduo e profissional, entendendo suas particularidades e princípios éticos e morais.

Isto posto, esta pesquisa, por estar no âmbito das ciências sociais e ser de caráter qualitativo, enfrenta algumas questões importantes no trato com os dados e informações, pois há uma complexidade de sentidos a serem analisados, já que, como aponta Manuel Jacinto Sarmiento (2000, p. 237) “a realidade social é construída através das interpretações do real feitas pelos atores sociais, (e) não é possível uma ciência que ignore essas interpretações”. Seguindo esse pensamento, torna-se imprescindível considerar os mais diversos aspectos, destacando a influência que as relações de poder e as posturas presentes na sociedade têm sob os indivíduos e suas ações, considerando ainda que “toda interpretação global é também a análise das condições de poder em que ocorre a ação” (p.240).

Dessa forma, as análises realizadas nesta pesquisa buscam compreender as condições gerais dos indivíduos envolvidos, sem cair nas duas problemáticas mais comuns de pesquisa

nessa área. Assim sendo, tenta-se evitar tanto o efeito do cientificismo ingênuo, que acredita ser possível equiparar os métodos, construindo uma forma exata e precisa de pesquisa, como na área das exatas, quanto o efeito oposto, o de negar completamente a capacidade científica da pesquisa na área das ciências sociais (QUIVY & CAMPENHOUDT, 1995).

As entrevistas embora não tenham se aprofundado em determinadas questões, nos permitiu pensar a ambiguidade que envolve o sujeito. Para Foucault (1979), o sujeito é um ser ambíguo. Embora seus posicionamentos possam ser demarcados a partir das formas discursivas em que o mesmo recebe ao longo de sua vida, ele também é capaz produzir resistências, e “maneiras de construção de sua própria experiência pessoal que materializa esses discursos em novas ações (LARROSA, 2011). Nesta perspectiva, o professor tem seu espaço identitário, demarcado por determinadas modalidades de subjetivação que compõem a ideia de ser professor, legitimados pela formação, mas, também de outros discursos e experiências que são pensados desde a sua vivência de discente na escola e perpassa por suas escolhas pessoais. Não podemos “desconsiderar que os professores são sujeitos que se situam entre conflitos e assumem posições nos jogos de poder. Suas identidades são fabricadas numa tensa relação entre eles mesmos, as normas e as instituições sociais nas quais estão inseridos” (GOMES, 2019, p. 03).

Para entender melhor essa questão é essencial entender os perfis dos professores colaboradores desta pesquisa e assim perceber a vivência de cada um e suas condições de instrução. Deste modo, tem-se em análise os seguintes perfis:

Professor 1 - um profissional um pouco mais experiente, tem 53 anos de idade e já atua na área da educação há 23 anos, lecionando desde 2000 as disciplinas de história e sociologia. O professor se autodeclara pardo e teve sua formação realizada de forma um tanto quanto conturbada, tendo cursado o ensino básico tanto nas instituições públicas de ensino da cidade de Juazeiro do Norte-CE quanto em Brasília - DF, sendo seu ensino acadêmico realizado na Universidade Estadual de Goiás- UEG, instituição onde concluiu suas duas graduações.

Professor 2 - um profissional jovem, trabalha há cerca de 11 anos na escola onde se desenvolveu a pesquisa, atua também como coordenador pedagógico de outra instituição de ensino da cidade. O professor se autodeclara branco e teve todo seu desenvolvimento estudantil realizado na cidade de Cajazeiras, nas instituições de ensino públicas disponíveis, tendo concluído sua graduação na Universidade Federal de Campina Grande -UFCG no ano de 2007.

Conhecendo brevemente os perfis dos colaboradores dessa pesquisa, é necessário entender como suas participações contribuem para esse estudo. Ao trabalhar com aspectos da metodologia de pesquisa-ação, discutida por Michel Thiollent (1986, p. 9) entende-se que em contextos organizacionais e comunicativos como o da educação, geralmente se realiza a escolha de um lado mais empírico, com observação e ação em meios sociais delimitados. Dessa forma, verifica-se que as falas dos professores são uma contribuição importante para entender a questão da formação, desses profissionais específicos e ainda de maneira geral, destacando a problemática do currículo acadêmico de história.

2.1.1 A Formação de Base e as Dificuldades Enfrentadas

Tomando como base o exposto acerca da pesquisa, desenha-se uma análise do percurso da formação desses colaboradores, apoiando-se principalmente nas entrevistas realizadas e na bibliografia disponível relacionada à questão. Inicialmente, os dados coletados apontam que a formação desses profissionais foi semelhante em sua estrutura, mas completamente diferente na sua execução, e alguns fatores podem ter sido definitivos para isso. Muitos são os aspectos externos que influenciam no desenvolvimento estudantil e nesses dois casos é preciso destacar o fator tempo, considerando a época em que cada um se formou, o fator local, relacionado às regiões e as instituições de formação e ainda o próprio currículo acadêmico.

Nessa linha, comparando as falas dos colaboradores percebemos que a estrutura de ambos no ensino básico foi parecida, o professor 1 relata ter estudado na época em que vigorava o antigo primeiro grau, que atualmente corresponde ao ensino fundamental e no segundo grau, correspondente ao ensino médio atual. Já o professor 2 por ser mais novo, conta que teve sua formação no mesmo sistema, mas num período de transição para a nomenclatura de ensino atual. Essa alteração ocorreu nos anos 2000 e foi uma das principais modificações na estrutura da educação brasileira, repercutindo até os dias atuais.

Segundo afirmou Andreas Schleicher, diretor de Educação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em entrevista disponibilizada pelo site G1 em 2019, a educação nos anos 2000 sofreu impacto de diferentes mudanças, como a criação de uma base nacional curricular, a implementação de ações afirmativas, dentre outras. Sob a luz dessas transformações Schleicher comenta que:

O Brasil teve uma evolução impressionante na década de 2000, uma das mudanças mais rápidas no sistema educacional quando se trata de qualidade de aprendizagem, colocou mais gente na escola, isso foi um feito raro no mundo, expandiu capacidade e melhorou a qualidade do ensino, mas com o tempo este progresso estagnou, desde 2006/2009, nós vimos pequenas mudanças na qualidade de ensino. (G1,2019)

A fala acima contempla de maneira um tanto quanto exagerada as mudanças realizadas no ensino, mas demonstra que de fato ocorreram e impactaram. A exemplo de tais modificações é possível citar a aprovação do Plano Nacional de Educação, por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, a criação do Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Educação, conhecido como o Bolsa-Escola Federal (Lei nº 10.219/01), a ampliação do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), instituição da obrigatoriedade de ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da escola e tantas outras mudanças nesse âmbito (BRASIL, Ministério da Educação).

Percebe-se então que da época de formação básica de um para o outro houve um impacto na organização do ensino e na sua qualidade, o que pressupõe uma interferência direta no desenvolvimento do professor 2 em relação ao professor 1. É nessas pequenas interferências que moram as diferenças capazes de afetar o modo como cada profissional passa a enxergar e desenvolver seu trabalho em sala de aula.

Dando continuidade, é preciso considerar as dificuldades enfrentadas e o contexto em que estavam inseridos esses indivíduos. Neste caso, soma-se aos fatores influenciadores do desenvolvimento estudantil, o contexto social, a forma como o ensino era visto na época em questão e as possibilidades que eram ofertadas a cada um. Quando indagados sobre seu desenvolvimento, do ensino fundamental ao ensino médio, os professores descreveram o percurso de forma que parece refletir as questões enfrentadas por eles no caminho. Enquanto o professor 2 relata sua trajetória de forma tranquila e sem grandes adversidades, o professor 1 evidencia seu processo de ensino conturbado. A discrepância entre as duas experiências é perceptível quando exploradas as seguintes falas, iniciando-se pela do professor 2:

Olha.. Eu, eu sou aluno de escola pública, né?! Eu estudei, inclusive aqui [na escola], no ensino fundamental II. Na época era segundo grau. Aliás, primeiro grau. Perdão. Na época era primeiro grau migrando para a ideia de ensino fundamental. Estudei aqui em 97, sete, oito, nove (contando nos dedos). Não, minto. 98 a 2001. Né. Fiz aqui da quinta à oitava série. Daqui eu fui para o IFPB, na época era chamado de cefet. Fiz meu ensino médio lá, né? E de lá fui pra graduação em história na UFCG. (Professor 2, dez.2022)

Como é possível observar, o professor 2 não menciona ou não considera relevante mencionar nenhum outro aspecto relacionado a sua formação, seja com relação a obstáculos ou inconvenientes. Tal fato não significa que não existiram momentos de adversidades em seu caminho, mas oferece espaço para supor que provavelmente essas experiências não o afetaram, ou foram determinantes para sua construção, como ocorre com o professor 1:

[...]eu vim de uma família onde a concepção do meu pai principalmente era que importante era ter a leitura. A leitura era que você tivesse até a quarta série, ok? Então eu fui pra o... é. 81. isso. Eu comecei a cursar a quinta série e foi muito difícil, porque desde pequeno, desde os meus 8 anos eu já trabalhava. Então eu lembro que trabalhava com meu pai pela manhã e à tarde eu cursava a quinta série. [...] Então a gente tinha que trabalhar né. E a concepção de educação do meu pai era essa né, de que a educação pra trabalhar né. Aquela questão de que o trabalho atribui responsabilidade, contribui para sua formação. Claro que ajuda bastante, você já assume uma responsabilidade. Mas foi difícil. E conclui com muita luta (Professor 1, dez. 2022)

Diante da fala do professor, fica evidente como essas questões fizeram parte da sua construção enquanto sujeito e profissional. Entender o lugar social de onde parte cada indivíduo, seja ele professor ou aluno, é essencial para compreender as questões particulares e coletivas de uma sociedade. E neste processo, características como condições financeiras, cor da pele e instrução educacional, afetam diretamente as vivências. Como destaca Samuel Rocha (2021) há uma relação existente entre ser negro, pobre e de escola pública que se reflete na discrepância entre os rendimentos escolares dos alunos que estão inseridos neste grupo característico com aqueles que não estão. Nesse sentido, a forma como o indivíduo negro vivencia as experiências do mundo, e a forma como um indivíduo branco a vivencia tem reflexo direto em como passam a enxergar a sociedade e conduzir determinadas situações (RIBEIRO, 2017).

Assim, a partir das falas foi possível notar como o fator tempo agiu e age sobre o percurso estudantil, diferentes épocas acabam apresentando diferentes noções de ensino. Neste caso, cabe refletir também sobre a localidade e seus efeitos nesse processo. Como se sabe, ainda que existam diretrizes, leis e planos nacionais para regulamentar o ensino, o seu desenvolvimento nunca é seguido à risca ao ponto de se edificar exatamente da mesma forma em todas as áreas e instituições de ensino. No tocante ao ensino de história, o processo deve considerar seus indivíduos e suas particularidades, da mesma forma que deve considerar sua região e assim se forma as variações curriculares, que incluem na sua grade desde a história local a cultura e o patrimônio de cada lugar.

Seguindo a vivência estudantil dos colaboradores da pesquisa, é possível perceber a ação dessas questões na prática, considerando que ao realizar seu desenvolvimento estudantil sempre numa mesma região, o professor 2 obteve dali uma perspectiva de ensino, um currículo e uma base educacional que pode ser marcada por certa homogeneidade. Em contrapartida, o professor 1 ao ter sua formação de base tumultuada pela questão da movimentação e mudança de espaço físico, pode ter passado por diferentes perspectivas de ensino, noções variadas sobre diferentes temáticas, o que pode ter influenciado sua percepção nesse processo.

Ao pensar o ensino, voltando à análise para a temática racial, que está relacionada mais diretamente com o foco desta pesquisa, nota-se que ambas as formações possuíam um déficit em suas matrizes curriculares referente aos conteúdos e discussões étnico raciais em sala de aula. No tocante a experiência do professor 1, ao ser questionado sobre a presença dessas discussões específicas em sala, temos que:

Não. Diretamente não, não. Mas, é porque ainda eu vejo que tem aquela ideia ainda eurocentrista né. A ideia eurocentrista que tudo começa pelo continente europeu né. Aquela visão do europeu né. E a cultura africana e a cultura negra sendo deixada de lado. Mas eu lembro que no primeiro grau e segundo grau não era abordado não. (Professor 1, dez. 2022)

Tal fala demonstra como o ensino básico desse professor foi carente de formação em temática étnico racial, o que provavelmente afetou seu entendimento histórico e social e ainda sua percepção enquanto pessoa negra, principalmente se considerarmos que ao se autodeclarar (pardo) houve certa hesitação em sua resposta. Mas ainda assim, o professor demonstra ter certa apreensão da discussão racial geral, o que faz pensar que além de falta de construção na base outras questões estão agindo sob a percepção individual desse profissional. Isso faz ainda mais sentido quando se toma o pensamento da filósofa e ativista Lélia Gonzalez que em um de seus depoimentos, publicado no ano de 1988, proferiu uma das frases essenciais para entender a estrutura da sociedade brasileira e sua relação com o racismo, apontando que:

A gente não nasce negro, a gente se torna negro. É uma conquista dura, cruel e que se desenvolve pela vida da gente afora. Aí entra a questão da identidade que você vai construindo. Essa identidade negra não é uma coisa pronta, acabada. Então, para mim, uma pessoa negra que tem consciência de sua negritude está na luta contra o racismo (GONZALEZ, 1988).

O pensamento de González aponta para a dificuldade que existe no entendimento da identidade negra, justamente pela falta de conhecimento histórico, pelo desconhecimento das raízes e da cultura, pelo apagamento de toda uma parte da história de pessoas negras que formam a sociedade brasileira. A identidade negra, como evidencia a filósofa, não está pronta e é percebida ao longo das vivências, construída aos poucos no decorrer dos processos. Nesse sentido, há na educação de base a responsabilidade latente de auxiliar os indivíduos a reconhecerem seus lugares e a construírem sua identidade de maneira consciente.

Desta forma, não existe um julgamento em que o professor deveria se considerar negro, apenas que o fato de muitos indivíduos não se considerarem ser negros está relacionado ao fato da não identificação com um discurso que não potencializa essa representação.

Ao entrar em contato com as vivências dos professores, pensando o histórico da educação brasileira, nota-se como o ensino voltado para questões étnico raciais avançou muito pouco de um período de formação para outro. Isso fica nítido quando indagamos ao professor 2 sobre a temática étnico racial em sala de aula e ele comenta que:

O que nós víamos, o que nós víamos na... em história, principalmente história da África e tudo mais. Pegavam só com relação a antiguidade, somente o povo ali, os egípcios né. E que ao meu ver é clássico, não é uma estrutura muito parecida com entre aspas os "grandes impérios europeus", né. Então o que víamos eram os egípcios, víamos o processo de escravidão. Na realidade a temática, a temática era trabalhada muito de forma pontual dentro do conteúdo e ao mesmo tempo muito superficial. Pegava a história por exemplo dos negros escravizados, né. Por que foram escravizados até o processo da abolição e ponto. Não havia na minha época. Não havia um olhar mais voltado para trabalhar a temática em si da história da cultura afro-brasileira, como eu me proponho e também pela minha formação. Como eu me proponho a fazer hoje como professor de história. (Professor 2, dez. 2022)

Evidencia-se na fala desse professor que houve uma discussão, ainda que superficial, presente em seu ensino médio acerca das temáticas, enquanto o outro profissional não faz menção a nenhum conteúdo específico, mas levanta a questão do foco numa história mais eurocêntrica. Cabe pensar sobre a forma como essas questões começam a aparecer e como foram desenvolvidas dentro do ensino de história, pois ambos os professores parecem ter tido um ensino de forma mais eurocentrada, e essa segue sendo uma das maiores questões do ensino de história atualmente.

Há, como já mencionado, uma perspectiva eurocêntrica rodeando o currículo básico e isso está presente nas escolas desde sempre, sofrendo alterações, mas nunca sumindo por completo. Dessa forma, se este fator está presente no ensino básico, certamente a mesma

lógica está sendo reproduzida no ensino superior, justamente onde esses profissionais são formados. Tal fato indica a possibilidade de um problema curricular geral, inerente ao ensino e que tem sido repassado ao longo do tempo.

2.1.2 A Formação Acadêmica e a Problemática do Currículo de História

Verificou-se no item anterior que há uma questão importante com o currículo direcionado a disciplina de história no ensino básico. Um problema que tem se perpetuado ao longo do tempo, em outras estruturas, mas com o mesmo resultado: o silenciamento histórico da negritude brasileira. Neste momento, busca-se dar continuidade ao estudo da formação dos professores, voltando o foco para seu desenvolvimento nos cursos superiores, a fim de compreender suas questões. Importante destacar que essa pesquisa não tem o intuito de realizar uma análise minuciosa de todo o currículo acadêmico, mas sim entender como as matrizes curriculares do curso de história têm abordado a questão racial.

Ao tomar conhecimento da maneira como se deu a formação básica dos professores colaboradores dessa pesquisa, entendemos como suas bases educacionais foram construídas, como o ensino pôde contribuir para a descoberta e construção do ser social. Ao propor que os professores falassem sobre a formação acadêmica, voltando a atenção para o currículo do curso de história, identificamos problemáticas gerais e específicas que influenciaram o processo de cada professor.

Notou-se que o professor 2 não teve em sua formação acadêmica nenhum componente curricular relacionado a temáticas étnico raciais e cultura afro-brasileira e africana, sequer um relacionado a história da África. Mesmo com a matriz africana tendo forte influência na trajetória e na edificação da sociedade brasileira, não foi suficiente para existir um componente ou disciplina no currículo deste período. Essa questão curricular é evidenciada pelo colaborador quando diz que “eu era doído para pagar uma disciplina de história da África e não tinha e até tentei entrar depois como um aluno especial e tudo mais, pra ver se pegava por interesse próprio, mas não sei porque que isso não deu certo. Mas não.” (dez. 2022) Nesse trecho o professor demonstra seu descontentamento pela formação de graduação da época, por não suprir com essa demanda histórica e não oferecer preparo suficiente para lidar com a temática, ainda que existisse um grande interesse pessoal.

De acordo com a formação desse profissional, realizada no CFP - UFCG, é possível constatar que o mesmo cursou toda sua graduação sob vigência de uma estrutura curricular que não fazia jus às necessidades da formação acadêmica de um professor historiador. Tal fato

é reconhecido pela própria instituição que modifica sua estrutura no ano seguinte a conclusão do professor 2, por meio de um novo Projeto Pedagógico de Curso, que descreve a composição curricular anterior como:

[...] o Curso de História do Centro de Formação de Professores se identificou claramente com uma “concepção de história positivista”, expressa pela ausência da reflexão do fazer histórico, em que o historiador é um mero reproduzidor de fatos ocorridos num passado muito distante. Além disso, o currículo traz uma concepção de história linear, cronológica e centrada exclusivamente na história ocidental. Um exemplo dessa positividade do curso é o excesso de pré-requisitos entre as áreas da estrutura curricular. (UFCEG, 2008)

Nesse mesmo ano (2008) foi instaurado esse novo projeto pedagógico, que segue vigente até o momento atual em que se desenvolve essa pesquisa, e conta com uma reformulação da estrutura curricular anterior. Na nova organização curricular passa a ter valor uma formação mais crítica e responsável, surgem também vários componentes curriculares, dentre eles destaca-se um componente curricular relacionado com a história da África, que é considerado como item complementar da formação. Assim, entende-se que a formação acadêmica do professor 2 foi realmente desprovida de certas discussões, o que nesse caso, não prejudicou do ponto de vista do interesse de pesquisa desse educador, mas com certeza afetou consideravelmente sua concepção geral (UFCEG, 2008).

Um fato interessante, é que ao contrário do professor 2, que obteve um ensino que em tese deveria estar mais "atualizado", o professor 1 teve, muito antes, em sua formação acadêmica realizada na UEG, um currículo que dispunha de componentes curriculares voltados à história da África e da cultura afro-brasileira e africana. Segundo o professor 1, na época de sua formação a temática da história da África era bastante comentada e vinha ganhando certo destaque, ele afirma que a temática “brotou de uma forma assim bastante forte. A gente na graduação, eu tive a história da África e é apaixonante. É apaixonante, não resta dúvida” (dez, 2022).

Assim, é notório como tal componente curricular foi importante para esse profissional, que posteriormente a graduação, buscou e se especializou na área de cultura afro-brasileira e africana, construindo a sua formação de maneira direcionada a educação antirracista. Parece óbvio supor que sua vivência acadêmica influenciou sua concepção enquanto indivíduo e profissional, mas isso torna-se questionável ao analisarmos, mais a frente por meio das oficinas, a sua prática educacional, pois tais pensamentos não parecem tão presentes.

Isto posto, comparando as duas estruturas curriculares em que se formaram esses professores, é possível perceber que há diferenças e questões latentes. O fato de que uma das matrizes era composta por componentes ligados à África não necessariamente significa que essa formação foi de maior qualidade que a outra, mas sim que houve uma preocupação a mais em formar um professor historiador minimamente conhecedor de tais temas e questões. Nessa linha, é importante destacar que no tocante a estrutura de um currículo como o da área de história "a permanência ou a retirada de determinada temática interfere nas relações de poder praticadas dentro dos departamentos e/ou das faculdades" (CAVALCANTI, 2019, p.55).

Nesse sentido, retoma-se o pensamento de Silva (2019) quando trata das relações de poder na sociedade e nas instituições e comenta sobre o racismo institucional. É compreensível que existem escolhas curriculares a serem feitas institucionalmente, não se pode fugir disso, mas não é aceitável que tais escolhas diminuam o espaço de um em detrimento de outro, principalmente quando se trata de minimizar a história da negritude. Essas escolhas são reflexo de quem ocupa os lugares de poder nessas instituições e estão diretamente ligadas ao racismo.

Diante disso, é preciso buscar por perspectivas educacionais e currículos que reflitam um outro viés que não somente o branco, eurocêntrico e o padrão. É preciso que o professor na sua função, seja no ensino básico ou no acadêmico, faça sua parte para romper com o posto e imposto por matrizes curriculares e Projetos Pedagógicos que não contribuem de fato para a construção de um ensino antirracista. É necessário construir essa perspectiva mesmo diante das adversidades do sistema, driblando os ideais que estigmatizam os perfis de pessoas negras na sociedade. Uma educação pautada no antirracismo tem se mostrado cada vez mais eficiente e efetiva na construção de uma sociedade mais empática e consciente de sua estrutura e de sua história, dessa forma, ganhando assim não só um caráter essencial, mas de obrigatoriedade nas escolas e em outros espaços de convivência.

A presente pesquisa reconhece que as formações desses profissionais não foram acessadas de maneira mais detalhada ou aprofundada, fato que pode estar relacionado à coleta de dados por meio da entrevista ou mesmo a uma postura preparada pelos entrevistados, o que dificultou a afirmação da qualidade de suas formações. Mas ainda assim, é possível por meio das falas, a maioria colocadas de maneira ampla e sem aprofundamentos, indicar que os profissionais, mais o segundo que o primeiro, não parecem adotar uma postura antirracista em suas vivências. Em destaque tem-se a afirmação feita por ambos os professores de que a escola trabalha com uma educação antirracista, quando nem mesmo isto é mencionado no Plano Político Pedagógico da instituição de ensino.

Ainda indicando tal possibilidade, tem-se o fato de que mesmo esses profissionais reconhecendo a importância de um ensino pautado no antirracismo, constantemente deixam de lado as temáticas étnico raciais para trabalhá-las apenas na semana do 20 de novembro. Por último, e talvez o maior indicativo de que o ensino antirracista não está tão presente assim na escola, volta-se para as atividades práticas desenvolvidas nesta pesquisa e os inúmeros relatos de alunos que vivenciaram uma experiência racista no próprio meio escolar e os professores desconhecem, mesmo este sendo um espaço esse que alega, e tem o apoio de seus profissionais, para afirmar ser uma instituição antirracista.

2.2 DO INCENTIVO DA ESCOLA À AUTONOMIA DO PROFESSOR

Até o momento, a presente pesquisa manteve seu foco no que se refere ao professor e sua função, e como compreendê-los pode auxiliar no processo de entendimento e construção da educação antirracista, mas é importante destacar que o ensino não se limita ao professor e o âmbito escolar, também deve ser responsável por construir o ensino nos moldes antirracistas. Nesse sentido, esse tópico apresenta uma análise sobre a participação da escola, campo da pesquisa, se há um empenho efetivo por parte da direção e dos órgãos responsáveis pela escola, na edificação dessa perspectiva. A ênfase está em entender como a escola em conjunto com o professor é capaz de construir a educação antirracista, verificando se, e como, isso tem sido feito.

Para tanto, retoma-se novamente as entrevistas, somadas à observação do espaço e da convivência, realizada no período de coleta de dados dessa pesquisa. Dessa forma, tem-se num primeiro momento o cotidiano escolar como destaque. As observações foram realizadas no período da tarde e por meio delas foi possível identificar que os alunos são diversos e a maioria aparenta conviver bem com suas diferenças. Da parte dos professores, há um bom convívio e uma boa relação, mas ao observar o corpo docente geral, não só focando na área de história, verificou-se algo que infelizmente é muito comum nesses espaços, a falta de pessoas negras atuando na função de professor no colégio.

Em todo o corpo docente, com exceção do professor 1 que se autodeclara pardo, apenas uma professora é negra, os demais são socialmente entendidos como brancos. Esse fato faz pensar sobre como, no convívio dos alunos, há uma falta de representatividade positiva que estimule e motive os alunos negros a ocupar espaços como esse. Essa falta de figuras negras positivas também foi marcante na vida dos profissionais de história desse colégio, isso ficou evidente quando ao questionar os professores sobre a presença de

professores negros nas suas turmas de ensino fundamental e médio, a resposta obtida foi que tiveram ao menos um ou dois professores ao longo de todo o ensino básico e superior/acadêmico.

Para além da falta, destaca-se também que há certo apagamento dessas figuras negras, ao menos com relação a vivência do professor 2, que afirma que em sua época havia uma naturalização dessas questões e por isso uma não diferenciação, o que apela para um sentido de igualdade que não cabe no contexto, como verifica-se:

Havia uma questão mais natural, mais naturalizada com relação a relação mesmo. Não havia uma cisão, tanto é que eu não consigo lembrar nenhuma situação adversa, não que não tenha tido. Mas eu não consigo lembrar. E assim o ciclo de amizade sempre foi muito próximo, então não consigo quantificar o número de alunos negros, mas que havia, haviam sim. (dez. 2022)

Esta fala refere-se à existência de alunos negros nas turmas em que o professor 2 estudava. E o fato dele não lembrar da existência de professores negros, somado a essa situação de não conseguir mencionar colegas negros faz pensar sobre essa “naturalização”, que parece muito mais um apagamento ou invisibilidade dessas figuras. Tal ponto, relaciona-se com a questão do lugar de fala, fazendo refletir se esses alunos eram realmente incluídos e considerados, ou se suas figuras eram minimizadas ao ponto de nem mesmo serem lembradas. O lugar de fala relaciona-se justamente com essas percepções mais subjetivas, o professor branco não lembrar de seus colegas parece demonstrar um distanciamento dessa vivência, o que mostra como o lugar social de um sujeito tem implicações na sua percepção de mundo (RIBEIRO, 2017).

Nessa linha, torna-se muito importante tratar do aspecto da representatividade negra. Segundo Conceição e Conceição (2010) existe uma dificuldade no grupo de pessoas negras de se identificarem dessa forma, que negam suas características, aproximando-se cada vez mais do ideal branco da sociedade ao se declarar como “moreno” ou “moreno claro” e outros termos. De acordo com os autores, isso tem relação com o peso histórico carregado por esse grupo, pois tendem a negar suas características quando se relaciona a cor da pele à escravidão e a condição de exploração. Esse pensamento afeta diretamente a construção da identidade de um indivíduo negro e deve ser alterado, estabelecendo outra perspectiva, que torne ser negro motivo de orgulho.

Assim, a representatividade está ligada à presença de pessoas negras em espaços de poder, mas não só isso, está relacionada à mudança política e estrutural da sociedade. É mudar

a perspectiva, é trabalhar ativamente representando os interesses desse grupo, do contrário, isso seria apenas uma representação. Dessa forma, ter pessoas negras em espaços e funções importantes, apresenta para aqueles que estão construindo sua identidade novas possibilidades e oportunidades e ainda constrói um espaço de pertencimento e valorização. Na escola o peso disso torna-se ainda maior, pois na função do professor, também está envolvida a admiração e a identificação pessoal do aluno, que pode buscar nele ou nela sua inspiração (MALAFAIA, 2018).

Diante do exposto, percebe-se como o professor pode ter grande importância na vida de um aluno, seja pela representatividade implícita nas suas características, seja pela forma como atua politicamente em favor disso. Nesse sentido, é necessário que o professor, independente da forma como se autodeclara, construa em conjunto com a escola, espaços de reflexão e de representatividade para seus alunos negros e brancos. Tal necessidade parece ser entendida por ambos os professores entrevistados, mas não parece ser uma preocupação real da escola, isto pode ser verificado ao analisar suas falas, quando questionados sobre a promoção, por parte da escola, de formação nas áreas relacionadas a educação antirracista. Temos primeiro a fala do professor 2, que diz:

Não. A maioria deles (cursos de formação continuada nas temáticas étnico raciais e antirracistas) eu busquei por interesse próprio, cursos EAD, sabe? Majoritariamente EAD. O que nós tivemos, por exemplo, porque na realidade todo ano a Secretaria de Educação do estado da Paraíba promove uma formação continuada é EAD para nós professores, teve um ano que nós fizemos sobre bullying. [...] Acho que até um curso de 180 horas, mas não sei 120 horas né. Daí depois um mais voltado para as questões de tecnologias digitais inseridas no contexto da educação. (Professor 2, dez. 2022)

Essa fala do professor confirma a falta de cuidado, por parte da instituição educacional, com a formação dos professores. Fica evidente que, ainda que haja uma preocupação com relação a construção de uma educação pautada no antirracismo, na prática isso tem pouco espaço, sendo reflexo não só da instituição específica, mas de toda a rede de órgãos responsáveis por ela. Mesmo a escola contando com certa autonomia para desenvolver, receber projetos e promover formações, é necessário também um apoio ou incentivo por parte de instituições públicas como a Secretaria de Educação, o que, segundo a fala do professor 2, também não tem sido feito:

Não. Pelo Estado não, nós nunca tivemos não, até o presente momento não. Eu estou há 11 anos na escola e nunca vi uma temática assim, partindo da, da secretaria da

educação não. Mas a gente sempre faz esse, esse trabalho de conscientização, dentro da nossa, aula mesmo, no nosso dia a dia, trabalhando essa questão do preconceito e tudo mais, pela questão da consciência do dia 20 de novembro né. Embora eu sempre bato nessa tecla, já não cabe mais a gente estar batendo nessa tecla de só todo dia 20 de novembro, sabe? Fazendo uma coisa que tem que ser 365 dias no ano. Eu sei que é um dia específico, mas eu acredito nisso, que a gente faça. Por que o preconceito existe né Mariana. O preconceito existe, ele é enraizado, é, infelizmente, mas a escola como instituição responsável também, junto com a família de construção de conhecimento, de formação da identidade do aluno, né. Ela tem sim por obrigação de ta sempre trabalhando essa questão da educação antirracista, mas que eu me lembre por parte do governo nós nunca tivemos uma formação não. (Professor 2, dez. 2022).

Infelizmente, o que se observa é um cenário em que a educação antirracista não só, não é o foco, como também não parece ter espaço para se desenvolver. No entanto, como se pode constatar na fala acima, ainda que os esforços das instituições educacionais sejam poucos e limitem o ensino antirracista a datas específicas como o 20 de novembro, os professores da disciplina de história parecem estar conscientes da necessidade de construção desse ensino e usam sua autonomia para aplicá-lo em sala de aula. Segundo apontado por Ana Maria Monteiro (2007) o professor possui uma relativa autonomia nas atividades que desenvolve em sala de aula e ela está ligada à sua trajetória profissional, sendo construída com base nas suas referências sociais e culturais. Dessa forma, o professor pode partilhar das suas visões, sentidos e ideais.

Ainda na fala anterior o professor 2 reforça o entendimento de que a escola tem uma responsabilidade na formação da identidade e de conhecimento do aluno e que deveria fazer com que a educação antirracista estivesse presente em todos os espaços e momentos educacionais, sendo desenvolvida pelos professores e todos ligados a educação. Nesse sentido, é necessário destacar alguns apontamentos com relação a autonomia do professor em sala de aula. Como já mencionado, essa pesquisa busca entender a importância do professor de história na construção de ensino antirracista, mas não delega somente a ele essa responsabilidade, o educador dessa área faz parte de um corpo docente numeroso e responde a instâncias maiores. Por isso, é importante entender o que é possível ser feito por estes profissionais e até que ponto isso impacta de fato.

Assim, nota-se que ambos os entrevistados parecem entender a necessidade do desenvolvimento de um ensino que tenha como intenção combater o racismo presente na sociedade nas diferentes esferas e das mais variadas formas. Isso é comprovado quando se considera a maneira como esses professores escolhem desenvolver suas atividades profissionais, trazendo da melhor maneira possível a perspectiva antirracista para as aulas, para os exercícios e para os livros didáticos. Segundo eles, os livros são escolhidos sempre em

conjunto pelos profissionais da área na escola, que buscam por materiais que apresentem possibilidade de analisar e construir criticidade por meio de imagens, textos e referências focadas na educação antirracista.

Até mesmo a ação de escolha do livro didático pode estar relacionada ao ensino antirracista, pois o material aprovado e utilizado é uma representação do tipo de ensino que está sendo desenvolvido, do tipo de currículo que está sendo privilegiado. Além disso, o livro está ligado a interesses do estado, exercendo influência nas atividades, sendo ainda “a ferramenta, institucional e socialmente reconhecida, por meio da qual uma dada narrativa é oferecida aos jovens que estão em processo de formação na educação básica” (CAVALCANTI, 2019). Dessa forma, se os professores no seu nicho reconhecem a importância e buscam realizar tal ensino, é preciso pensar como o currículo que pauta essas questões pode auxiliar ou prejudicar esse processo.

Atualmente há em pauta algumas discussões importantes sobre qual seria o currículo ideal a ser seguido, que perspectivas ele deve apresentar e tentar desenvolver. Seguindo esse fio é possível destacar o currículo voltado para duas abordagens educacionais principais, a multicultural e a intercultural. Ambas as perspectivas buscam mudar o viés de ensino eurocêntrico do curso de história, mas há diferenças pertinentes entre as duas.

Seguindo o pensamento de Stuart Hall (2010), entende-se que o multiculturalismo é uma abordagem que reúne “estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar os problemas da diversidade e a multiplicidade que existem nas sociedades multiculturais, tal ideia possuiu uma variedade de distinções: conservador, liberal, pluralista, comercial, corporativa e crítica radical” (pág. 583). Nessa linha, a abordagem multiculturalista defende, em diferentes esferas, que há na sociedade, brasileira principalmente, uma multiplicidade de culturas que coexistem sendo manejadas por grupos característicos específicos, e que no campo do ensino devem ser consideradas e estudadas igualmente. Assim, acaba defendendo que a nossa sociedade é pautada na diversidade, portanto a cultura afro-brasileira e africana merece um espaço no currículo para ser estudada, assim como as outras matrizes culturais.

Essa perspectiva multiculturalista carrega a mesma problemática do próprio conceito de cultura, pois ambas são noções bastante polissêmicas e sempre estão sujeitas a causar certo equívoco quando usadas em contextos diferentes (TAVARES E GOMES, 2018). Ainda assim, essa abordagem multicultural parece ter se popularizado bastante no campo educacional, pois na teoria parece mesmo ideal voltar o currículo para uma noção de diversidade, mas há uma questão com relação a uma educação pautada nesse sentido multicultural, pois quando

observado de perto nota-se que isso tecnicamente já vem sendo feito no ensino há muito tempo e não tem bons resultados.

A sociedade brasileira sempre foi "multicultural" e isso sempre esteve claro em nossa trajetória, a problemática não está na diversidade ou falta dela, mas sim na forma como é estudada e entendida. É necessário ter atenção a essa perspectiva, pois sua ideia tende a cair num perigoso lugar de sentido, o de "incluir" aquilo que já faz parte e já deveria ter seu espaço e sua atenção, não sendo algo fora do ideal ou da organização social. E no tocante ao currículo, já deveria ocupar uma área bem mais extensa nas matrizes de ensino.

Diante de tais questões, desponta uma outra abordagem educacional, a interculturalidade. Segundo Walsh (2005) para pensar essa perspectiva é preciso considerar o contexto em que ela está sendo aplicada, pois deve-se analisar diferentes aspectos, compreendendo que é uma ideia complexa e que não pode se reduzir a simplesmente uma mistura de culturas e sentidos. Dessa forma, torna-se "um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade" e ainda ao relacionar a sociedade identifica-se como "uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade (WALSH, 2005, p. 10-11).

Essa abordagem surge como uma forma de não só apontar a existência de diferentes culturas numa sociedade, mas também de promover um diálogo entre elas, a fim de buscar o reconhecimento das diferenças e a construção de identidades sociais. Nesse sentido, Tavares e Gomes (2018) desenvolvendo o pensamento de Raul Fournet - Bittencourt, aponta a ideia de diálogo intercultural como:

O percurso necessário para dissolver as hegemonias políticas, filosóficas, epistemológicas e axiológicas do Ocidente e iniciar um processo decolonial, passo necessário para uma filosofia da libertação e para um outro modelo de participação social e de democracia. (p. 56)

Assim sendo, a abordagem intercultural é uma meta que pretende resolver a questão do destaque sem reflexão, do apontamento de uma cultura sem o entendimento real dela e ainda possibilita pensar o ensino em uma perspectiva de colonialidade, interpretação educacional que ganhou foco recentemente e será discutida no próximo capítulo.

Isto posto, pode-se indicar que a escola em que se desenvolveu a pesquisa parece estar alinhada a uma abordagem muito mais multicultural que intercultural e isso pode ser

constatado no próprio Plano Político Pedagógico da escola. Essas abordagens apresentadas não são únicas nem estáticas, mas podem servir de parâmetro para verificar como a instituição entende e desenvolve o ensino, quais são as preocupações e os problemas, o que se pretende realizar e aquilo que fica esquecido. Assim, nota-se que a escola busca por um ensino que fuja dos moldes eurocêntricos, mas acaba caindo em perspectivas que tendem a sustentar essa estrutura de uma forma ou de outra.

Como visto, o currículo influencia bastante no ensino, inclusive isso acaba tendo impacto também na permanência de alguns alunos nas escolas e em cursos superiores, já que essa é uma questão geral. Assim, um currículo voltado para a interculturalidade parece ser o ideal para as instituições de ensino atual, tendo em vista suas intenções e benefícios, principalmente os relacionados ao ensino antirracista e isso será verificado na prática no capítulo seguinte.

No tocante ao professor e sua função, diante da multiculturalidade do mundo, dos currículos apresentados e da formação, é fato que os educadores que estão atualmente em sala de aula precisam de apoio para pôr em prática todos os aspectos positivos do ensino antirracista e da interculturalidade curricular. Essa pesquisa tem a intenção de demonstrar isso e fortalecer a discussão sobre as possibilidades e a aplicabilidade dessas questões, entendendo que:

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora. (HOOKS, , 2013, p.63)

Como aponta Bell Hooks, o professor tem poder e capacidade para fazer do ensino aquilo que um indivíduo pode ter de melhor e mais especial em sua formação. O ensino pode e deve ser uma ferramenta de conscientização e de mudanças efetivas na sociedade, e o professor historiador é parte fundamental nesse processo, pois auxilia no entendimento social, cultural e histórico do mundo, tornando a sociedade e seus indivíduos mais críticos e conscientes a cada dia. Assim, o próximo capítulo busca demonstrar como o conhecimento pode ser eficaz na construção de uma educação antirracista e qual a contribuição esse tipo de ensino apresenta para os alunos.

CAPÍTULO 3 – DO PROFESSOR AO ALUNO: O CONHECIMENTO DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PRÁTICA

Como discutido e demonstrado anteriormente, há uma grande importância do professor no processo de construção de identidades, conhecimento escolar e social dos estudantes, que expressa a necessidade de qualificação adequada e especializada desses profissionais. Neste capítulo será demonstrado, por meio da análise do desenvolvimento de ações educativas realizadas na mesma escola em que os professores colaboradores desta pesquisa atuam, a necessidade e efetividade de uma educação voltada para o combate ao racismo e outros preconceitos.

Há nesse caso que observar na prática o desenvolvimento da educação antirracista, aspecto que relaciona-se diretamente com a produção de um ensino decolonial, pensamento que será abordado neste capítulo e que deveria fazer parte da cultura escolar, contribuindo no dia a dia da educação de forma contínua. Tal perspectiva influencia essa pesquisa nos mais variados aspectos e contribuiu para o entendimento geral do ensino antirracista.

Assim, a partir desse debate foram pensadas e elaboradas ações na escola, oficinas realizadas com a turma do nono ano do Ensino Fundamental, entendidas como meio potencializador de um ensino antirracista em sala de aula. As oficinas foram escolhidas pelo seu formato artesanal, ou seja, pelo seu espaço de fabricação, de criação. Nós pensamos os caminhos, as ferramentas, mas o que seria produzido era também surpresa para nós.

Além disso, os inúmeros estudos e pesquisas, como a abordagem da Educação Histórica e sobre a consciência Histórica, que defendem a construção e processos de aprendizagem fora do ambiente formal da escola, nos encaminhou para um formato metodológico que considerasse o conhecimento prévio do aluno e trabalhasse questões de natureza prática. Não seria suficiente levar informações para os alunos, mas a partir do que eles sabem, e a partir da operacionalização de questões práticas, pensar e promover um espaço de debate e de questionamentos que considerassem as vivências e conceitos históricos apreendidos fora do espaço escolar.

Embora, o formato das oficinas tenha sido pensado pela sua potencialidade de intervenção não significa que não tenha apresentado fragilidades no decorrer de sua execução, mas também evidenciou a importância de um ensino antirracista que pode e deve ser vivido por outros formatos metodológicos desde que, permita que os envolvidos produzam seu próprio conhecimento.

É preciso que mais e mais professores de história e de outras áreas reconheçam e adotem uma influência decolonial em seu ensino, nos seus estudos, na sua forma de ver o mundo e que isso seja vivenciado pelos seus alunos. Essa pesquisa entende que o professor exerce uma relação de poder em sala de aula e que há uma grande relação do que é ensinado e posto por ele, com o que é vivido pelos discentes. Tais pensamentos serão desenvolvidos nas linhas deste capítulo a fim de explicitar essa importância e relevância.

3.1 DECOLONIALIDADE EM PERSPECTIVA: O CONHECIMENTO ÉTNICO-RACIAL EM SALA DE AULA

A presente pesquisa buscou trabalhar de maneira prática o ensino antirracista, utilizando-se da perspectiva de estudo e ensino marcada pela decolonialidade. Para entender melhor como isso foi feito é preciso compreender de que se trata a decolonialidade e como tornou-se tão relevante para o ensino de história no Brasil. Essa é uma perspectiva considerada recente que surgiu no âmbito das ciências sociais e humanas e que, de maneira geral, trabalha pela liberdade dos povos com relação à cultura, religião, à política, a economia, ideologia, dentre outros aspectos de composição e imposição da sociedade.

Essa abordagem tem sido trabalhada por diferentes estudiosos, dentre os nomes conhecidos, destacam-se nessa pesquisa Catherine Walsh, Aníbal Quijano e Walter D. Mignolo, intelectuais atuantes de variadas áreas de estudo na América Latina que, juntamente com outros importantes nomes formaram o grupo de pesquisa “Modernidade/ Colonialidade”.

Esse grupo objetiva tratar e problematizar as relações de poder estabelecidas a partir da colonialidade, apontando sua relação direta com a modernidade, como proposto pelo Mignolo (2005, p.75) “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada”. Assim, torna-se possível visualizar como a Europa conseguiu monopolizar o conhecimento histórico e “produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente” (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p. 17).

Nesse sentido, identifica-se uma exclusão ou marginalização histórica de grupos específicos que não adentraram nos padrões europeus, sendo suas características essenciais desconsideradas, sua relevância histórica e cultural apagada e sua liberdade de existência tomadas. Nessa linha, a colonialidade e o colonialismo são fatores históricos que formaram meios importantes de estabelecimento do eurocentrismo, justamente pelas relações de poder

envolvidas nessas questões. O colonialismo com seu sentido de exploração e dominação e a colonialidade na sua maneira mais subjetiva e profunda de atuar nas bases de um grupo social.

Esses dois elementos evidentemente estão relacionados, sendo a colonialidade muito mais enraizada e difícil de se libertar, persistindo mesmo após a chamada “descolonização”, como uma herança indesejada, afetando profundamente todos os espaços de uma sociedade. Como aponta Quijano (2005) ao desenvolver o sentido de colonialidade do poder, esse imaginário da colonialidade permanece nas estruturas sociais de forma naturalizada, sendo ligado diretamente ao sentido de raça e de dominação social por meio do trabalho. Ainda que essas duas características não sejam dependentes uma da outra, quando estruturalmente relacionadas possibilitaram, por meio da administração do trabalho, o controle de um grupo de pessoas específicas, pois “naturalmente” determinado grupo passou a exercer determinada função sendo continuamente associado a ela, o que demonstra o poder de dominação existente.

O sentido da colonialidade ainda se estende para outros dois campos: o do ser e do saber. Ambos os conceitos são a base para entender o construto da sociedade moderna. Enquanto o sentido da colonialidade do ser, tão trabalhado por Walter D. Mignolo e Nelson Maldonado-Torres, está ligado à inferiorização, destituição de humanidade de um grupo específico de pessoas e sua vivência geral pós-colonial, a colonialidade do saber relaciona-se diretamente com o domínio da produção de conhecimento.

Portanto, segundo Silva, Baltar e Lourenço (2018) há uma relação de dependência construída na academia que “no campo das ideias implica na dominação de padrões de investigação, ensinamento e estudo. Essa dependência, apesar de não impedir a produção de conhecimento fora da perspectiva hegemônica, nega espaço para o seu reconhecimento e desenvolvimento” (pág. 72). Dessa forma, é evidente a existência de uma centralização histórica eurocêntrica, produzida e manipulada na intenção de manter uma superioridade racial, social, econômica, política e de conhecimento. O processo de “descolonização” não funcionou como uma retirada da colonialidade e as consequências disso estão expressas na sociedade.

Nesse caminho a colonialidade enquanto problemática relaciona-se com a questão racial, estando ligada com temáticas e discussões étnico- raciais gerais. Dessa forma, a noção de decolonialidade que se aplica nessa pesquisa está voltada para educação e tem como objetivo trabalhar esses temas excluídos da academia e do ensino de história, de forma que os povos inseridos em contextos como os citados recebam a devida atenção. É necessário que suas histórias sejam discutidas e desenvolvidas a partir da sua visão, a partir do seu viés

histórico, a fim de afirmar as vivências e garantir a liberdade, oferecendo um outro olhar de problematização e conhecimento.

Isto posto, para pôr em prática tais objetivos no contexto escolar o pensamento decolonial alia-se à interculturalidade, na busca pela construção de um pensamento - outro, tão discutido nas reflexões da estudiosa Catherine Walsh. Assim, segundo o entendimento de Oliveira e Candau (2010, pág. 24), a decolonialidade no âmbito educacional representa “uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.”

É pensando nessa reconstrução completa que no âmbito da educação deve direcionar-se para o antirracismo, anticolonialismo, anti eurocentrismo, o ensino antirracista enquanto perspectiva que pode ser aplicada nas escolas. É evidente que o ensino em sala de aula deve ser pautado nessas perspectivas, mas como visto, há variadas dificuldades que impedem seu desenvolvimento, sendo a formação de professores a mais latente. Não é possível existir a produção de um ensino antirracista adequada quando não há formação para tanto.

Para que os professores consigam desenvolver os temas relacionados a cultura afro-brasileira e africana eles precisam ser instruídos partindo de um lugar de reconhecimento e enfrentamento das narrativas dominantes que perpetuam nos espaços de ensino os estereótipos, os preconceitos e a desigualdade.

Dessa forma, a influência da decolonialidade no ensino de história e temáticas étnico raciais representa bem mais que a simples inclusão dos conteúdos nos currículos, ainda que esse seja o primeiro passo. Existe uma lei que prevê o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas (Lei 10.639/03), mas isso não significa que é o que vem acontecendo. É visível que tais temáticas entraram no currículo, mas foram separadas como algo que deve ser trabalhado em um período ou dia específico, em uma data “comemorativa”, mas é claro que não é possível repensar tantos anos de história em um único dia de forma eficiente e problematizadora.

Por isso, pensar a perspectiva decolonial no âmbito do ensino de história e dessas temáticas é mais que incluir, é transformar todos os espaços educacionais, as práticas pedagógicas, é reconhecer que existem relações de poder que formam a sociedade, mas que devem ser enfrentadas a partir de artifícios teóricos e práticos. É para além de reconhecer a necessidade de transformação, realizar a mudança, efetivar a luta por uma educação não só inclusiva, mas emancipatória.

E foi pensando nisso e em todas as questões enfrentadas pelo ensino para se edificar enquanto possibilidade transformadora, que a presente pesquisa, considerou importante não só denunciar tais questões, mas realizar minimamente algo que contribuísse para a transformação, seja de pensamento por parte dos alunos, seja por parte do professor de história. Reconhecer a necessidade é também reconhecer dificuldades, assim surgiram as ações de intervenção, que foram desenvolvidas não só como forma de auxílio ao professor mas como uma ferramenta do ensino antirracista.

3.2 OFICINAS TEMÁTICAS COMO RECURSO EDUCACIONAL PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Pensar uma educação antirracista no Brasil mostra-se essencial pela forma como a própria nação se estruturou, como a sociedade se desenvolve e tem se apresentado. Dessa forma, trabalhar de forma antirracista é, como visto anteriormente, um processo que deve ser gradual e constante na sociedade, para que o antirracismo se espalhe e gere mudanças efetivas. Pensando nisso, a presente pesquisa buscou identificar na prática essa necessidade e possibilidade, desenvolvendo recursos pedagógicos de auxílio ao professor de história.

Para tanto, considerando que por vezes os conteúdos que tratam da história afro-brasileira e africana e temáticas etno- raciais como um todo são colocados de lado ou trabalhados somente no período próximo ao 20 de novembro, como aponta um dos professores colaboradores dessa pesquisa:

Pra ser bem sincero, [a questão racial] acaba sendo muito mais aparente no mês de novembro por conta do dia da consciência negra, que é uma coisa que, na minha opinião, que deve ser bem revista por que é que nem aquela questão dia das mães dia dos pais é um dia específico mas todo dia é dia pra se discutir. Todo dia é dia pra se discutir a violência contra a mulher, todo dia é dia pra se discutir a questão dos abusos de drogas, dos abusos de álcool que eles são são expostos a isso. Todo dia é dia pra se discutir a cultura e a história afro-brasileira né, todo dia é dia pra se discutir essas temáticas né não somente ali aprofundar porque tem um dia alusivo, na minha opinião esse dia alusivo é pra ser na realidade reformado e não para ser trabalhado. (Professor 2, dez,2022)

Foi levando em conta a necessidade de ações envolvendo essa temáticas e a opinião dos professores, considerada como uma realidade das escolas brasileiras hoje, que justamente afirma que “todo dia é dia para se discutir a história e cultura afro-brasileira” que foram desenvolvidas no processo de construção dessa pesquisa, ações pedagógicas voltadas para

educação antirracista. Tais ações foram realizadas em formato de oficinas desenvolvidas na turma do 9º ano E, de uma escola da cidade de Cajazeiras, na Paraíba.

Considerando a possibilidade e necessidade dessas ações, foram elaboradas e desenvolvidas três oficinas, divididas em dois momentos cada uma, em que foram trabalhadas temáticas diferentes. Mesmo com o foco da pesquisa voltado para o trabalho com os alunos, também foram realizados momentos de reflexões com o professor, antes e após cada oficina, a fim de manter uma relação para a construção coletiva do conhecimento. A intenção dessas ações era, para além de possibilitar um espaço de discussão das temáticas, entender como os alunos daquela turma se relacionam e enxergam a questão racial e suas problemáticas, principalmente no que se refere a preconceitos e ao racismo.

Quanto a isso, foi possível perceber que a temática racial ainda era algo muito novo para os alunos, algo trabalhado, mas com certa superficialidade. A turma se mostrou bastante receptiva para realizar as oficinas, havia certa curiosidade, mas como todos os jovens de sua idade, não havia facilidade em conseguir a atenção de todos. A princípio, as ações iniciaram-se com momentos de observações das aulas e do espaço escolar, a fim de compreender como se construíram as relações gerais entre alunos e alunas e alunos e professores/funcionários da escola.

Neste sentido, há de fato uma necessidade de trabalhar diretamente esses temas, por isso as oficinas se fizeram necessárias e importantes, como uma forma de tratar tais assuntos e possibilitar reflexão num momento diferente do que acontece no dia 20 de novembro, viabilizando conhecimento de maneira contínua. O período das oficinas durou cerca de 8 semanas, de maneira que foi possível falar, ouvir, explicar, entender e conhecer assuntos e vivências.

Assim, as oficinas mesmo que pontuais para nós corresponderam a um processo que Vera Candau e Luiz Oliveira identificam como uma resposta “às reivindicações de políticas de ações afirmativas, reparações, reconhecimento e valorização de histórias, culturas e identidades dos movimentos sociais negros”. (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 32). De acordo com os autores:

Reconhecimento implica: desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios. (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 32)

Acreditamos que as oficinas pedagógicas pensadas aqui tentaram ir contra a uma narrativa excludente, que valoriza um grupo conhecido como os vencedores, representados pelos homens brancos e afortunados. Confiamos no potencial de uma educação antirracista e intercultural, que eduque não apenas para a tolerância, mas para a valorização das diferenças e do potencial do outro. Essa é a nossa escolha teórica e política que estão presentes na produção das oficinas pedagógicas. Acreditamos que discutir conceitos como o racismo, a estrutura em que o mesmo é organizado e as possibilidades de romper, resistir e reconstruir é oferecer também novas perspectivas para os estudantes, “afinal a história não é feita apenas de estratégias e ações organizadas por homens brancos europeus” (SOUZA, 2020, p. 316).

Já analisamos o caráter prático das oficinas e o seu potencial mobilizador, para Andrade e Lucinda (2011) elas são mais do que estratégias metodológicas, são espaço de promoção e defesa da colaboração e do diálogo. Para os autores as oficinas seguem três passos, o da sensibilização, aprofundamento e compromisso. Aproximar os estudantes do tema, permitir a reflexão dos mesmos a partir da utilização de recursos e o compromisso com o tema discutido, permitindo a intervenção no contexto do aluno foram preocupações que também estiveram presentes em nossa pesquisa.

Para que fosse possível desenvolver as oficinas sem nenhum problema com todos os alunos, foi preciso realizar alguns procedimentos burocráticos. Por se tratarem de jovens menores de idade, havia a necessidade de autorização dos pais, que foi concedida através da assinatura dos documentos anexados a esta pesquisa. A pesquisa teve boa aceitação por parte dos responsáveis que consideraram importante a função social do estudo e autorizaram os alunos. Somente após a assinatura dessa documentação foi possível desenvolver as oficinas.

Preferimos organizar as experiências das oficinas de acordo com as temáticas trabalhadas para que pudéssemos assim acompanhar a lógica pensada, bem como, as intervenções realizadas e o retorno dos discentes.

3.2.1 Oficina 1: Você sabe o que é racismo?

A primeira oficina teve o racismo como temática principal e foi intitulada “Você sabe o que é racismo?” No intuito de instigar de forma imediata o pensamento dos participantes. Essa ação tratou de realizar uma discussão sobre os mais variados preconceitos, focando no preconceito racial e social, na intenção de entender como, e se, os alunos reconheciam essa pauta. Essa atividade buscou familiarizar os alunos com a temática do racismo de forma

introdutória, a partir da leitura de textos e reportagens, trabalhando questões pontuais sobre a temática, definições e a forma como encontra-se presente na sociedade e no ambiente escolar.

Tratando de objetivos específicos, para além de realizar verificação de conhecimentos e opiniões dos participantes, a ação teve como foco problematizar a questão racista na escola, na sociedade e no dia a dia. Para tanto, a oficina contou com uma metodologia específica voltada para o debate, focando no desenvolvimento crítico, na compreensão, participação e desempenho dos alunos. Assim sendo, a atividade precisou ser desenvolvida em momentos chave, sendo o primeiro momento introdutório, o segundo de reflexão e debate e o terceiro voltado para a produção ativa de conhecimento.

Seguindo essa linha, durante a aplicação do recurso pedagógico, o primeiro momento foi reservado para discutir e diferenciar os tipos de preconceitos existentes na sociedade brasileira atual, sendo feito a partir de exemplos postos em charges e quadrinhos. Assim, foram utilizadas situações relacionadas à machismo, homofobia, preconceito social, intolerância religiosa e racismo para embasar a discussão. Após construído o fio que diferencia o racismo dos outros preconceitos, trabalhou-se de forma mais aprofundada sua definição e seus impactos na sociedade.

Considerando que para melhor entendimento é necessária certa aproximação com a questão estudada, foram utilizados recursos visuais que possibilitasse a reflexão e o debate, sendo apresentado um vídeo que expressava uma situação real de racismo. Segundo o site de notícias G1, este caso específico ocorreu em 31 de julho de 2020 e foi exposto publicamente na internet em 7 de agosto do mesmo ano, por meio de um vídeo que apresentava um entregador sendo discriminado, recebendo ofensas racistas e sendo impedido de realizar seu trabalho por conta da sua cor. A exposição dessa mídia visual teve como objetivo possibilitar que os alunos se expressassem ao comentar o caso e dessem início ao diálogo sobre o tema.

O diálogo no geral é muito importante independente da temática, mas nesse caso o debate torna-se indispensável. É necessário entender como os jovens estão recebendo e encarando notícias como essas, entender o que pensam e como estão construindo suas opiniões. Quando exposto o vídeo alguns alunos mostraram empatia para com o entregador, outros nem tanto. Foram levantadas várias hipóteses para o que estava ocorrendo ali, alguns alunos até tentaram justificar as ações cometidas pelo homem branco opressor presente no vídeo, mas após o debate, todos entenderam que existia ali dois tipos de preconceitos indissociáveis, o de raça/cor e o social.

A situação presente no vídeo e o entendimento geral edificado pelos alunos durante a oficina, remete ao sentido de interseccionalidade, que comumente está associado a luta

feminista, mas que se aplica a três eixos principais de discussão: gênero, raça e classe. Essa perspectiva foi trabalhada por nomes como Angela Davis (2016), Patricia Hill Collins (2021) e Carla Akotirene (2019) e ainda Lélia Gonzalez (1984) que há tempos trouxe essa perspectiva sob a ótica de articulação de marcadores sociais.

Nas palavras de Akotirene (2019), a interseccionalidade considera que há “um sistema de opressão interligado” articulando-se internamente para reprimir e realizar manutenção das desigualdades. A maioria das autoras possui concordância com relação ao sentido da interseccionalidade, assim, de maneira geral essa perspectiva considera a pluralidade e especificidades das identidades, entendendo que as opressões, desvantagens sociais e outras formas de repressão não podem ser encaradas como algo isolado, tendo em vista que são consequências das conexões entre os sistemas de poder e das relações de dominação estruturalmente construídas e impostas na sociedade.

É muito importante que os alunos, ainda que tenham dificuldades ou demonstrem pensamentos diferentes, sejam capazes de identificar na sociedade e nas suas próprias identidades essas características que estão associadas e conectadas de maneira que afetam suas vivências. Portanto, facilitar o diálogo e ofertar espaços para que os alunos debatam sobre determinados assuntos e situações analisando de maneira crítica uma questão, contribuiu e contribui de forma positiva para a edificação de conhecimento e enfrentamento das perspectivas dominantes.

Após esse momento de debate relacionado ao vídeo, foi realizada leitura e discussão de trechos de textos que continham definições de racismo, do ponto de vista conceitual e de seu sentido para as leis e constituição. O objetivo era instigar o pensamento crítico e sensível dos participantes, que passaram a associar a leitura ao que visualizaram no vídeo, assim contribuindo para a construção de conhecimento acerca da questão. Para esse momento foram utilizadas as definições de racismo expressas no dicionário Aurélio e em textos com interpretações dos professores Joaquim Beato (1998) e Joel Rufino (1990), além de considerar seu sentido segundo a lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989.

Neste último momento da oficina os alunos puderam refletir sobre o crime de racismo, expresso no vídeo, sobre seus sentidos e sobre o peso dessa questão, considerando as definições apresentadas. Nesse momento, os alunos conseguiram identificar também outros casos em que o racismo se manifestou e começaram a conversar entre si, questionando se tais momentos eram de racismo e que tipo de preconceito poderia ser identificado ali. Foram citados e debatidos casos diferentes expostos na mídia, notícias vistas nos jornais entre outros acontecimentos.

Assim, esses alunos construíram um entendimento geral sobre a temática que pôde ser evidenciado em uma atividade prática, realizada após a discussão, em que deveriam construir com as próprias palavras qual era o entendimento deles sobre racismo. A intenção desse exercício era perceber se a oficina ofereceu alguma contribuição e como se encontravam seus entendimentos acerca de tudo que foi debatido.

A atividade desenvolvida foi realizada em grupo, era necessário debater a temática entre os integrantes e produzir uma resposta para pergunta “o que é racismo?”, questão base discutida em toda a oficina, certos alunos resolveram responder a questão em grupo, outros discutiram e responderam separadamente. Com relação ao desempenho nessa atividade, algumas respostas chamaram bastante atenção, umas por sua complexidade, outras por evidenciar a necessidade de momentos reflexivos como o que foi ofertado na oficina.

Citando algumas das respostas produzidas tem-se:

Grupo 1 - Racismo é quando uma pessoa julga outra por sua cor, condição, crenças e entre outras. O racismo começa quando uma pessoa se sente superior a outra por causa das vestimentas ou classe social, é julgar pessoas pela condição e pela cor.

Grupo 2 - O racismo começa com duas pessoas diferentes tanto por cor como por diferença social. Tipo uma pessoa querer ser mais que alguém sendo que todo mundo é igual e também tem pessoas que tem preconceito até com o estilo de cabelo da outra.

Grupo 3 - Aluno A: o que eu entendo por racismo é que muitas pessoas tem discriminação com a cor de pele e sobre a sexualidade e formas de pensamento de cada um com religiões e etc...

Aluno B: Eu entendo que racismo é você não saber respeitar a opinião dos outros, que há diferenças externas e corporais entre os seres humanos, infelizmente ainda afeta as nossas relações sociais e etc...

Grupo 4- Aluno A: racismo é preconceito, discriminação com base em percepções sociais. Racismo também é de origem, raça sexo, cor idade, é você ser branco e não aceitar outra pessoa de pele mais escura.

Aluno B: O racismo é uma discriminação racial e social, que se baseia em um conceito equivocado de que algumas raças humanas são superiores a outras. O racismo pode atingir diversos grupos de pessoas como asiáticos, índios, mas, principalmente os negros.

Aluno C: Racismo e preconceito estão interligados. O racismo é um tipo de preconceito étnico, uma ideia pré-concebida.

Grupo 5 - O racismo é a crença em que uma raça, etnia ou certas características físicas sejam superiores a outras. Embora o racismo seja um preconceito contra negros, ele pode ser

praticado contra qualquer raça ou etnia. Racismo no Brasil é considerado um crime, com pena de até três anos de prisão. Tipos de racismo: aversivo, racial, cultural, econômico, institucional, estrutural e outros.

Estas foram algumas das respostas apresentadas por eles nas atividades. Ao analisar o desempenho dos participantes no debate e os dados obtidos com o exercício, foi possível concluir que a primeira oficina teve verdadeiro impacto na turma, ainda que com alguns pontos fora da curva. Em destaque tem-se que a princípio os alunos não pareciam entender muito bem do que se tratava a discussão, mas ao final alguns já conseguiram elaborar uma opinião concreta sobre a temática.

Analisando suas respostas foi possível perceber que alguns alunos não conseguiram ou não se interessaram em acompanhar a discussão da temática. Os grupos 4 e 5 são exemplos disso. As respostas desenvolvidas por esses alunos demonstram um grau de complexidade que não é encontrado no material desenvolvido pelos grupos 1,2 e 3. Enxergando o que não passa despercebido, ficou comprovado que os dois últimos grupos pesquisaram suas respostas na internet, e surge a reflexão “até que ponto ter acesso a informação é suficiente?”

A internet é uma ferramenta que pode ser usada como auxílio no processo de ensino e aprendizagem, em alguns casos pode até ser fundamental, como ocorreu durante a pandemia de COVID-19 em 2020, que deixou fortes marcas no ensino brasileiro. Mas em outros casos, como o exposto aqui, seu uso pode ser bem problemático. Há uma onda muito forte de alunos que utilizam-se do artifício tecnológico para burlar o sistema educacional que atualmente parece prezar por notas e não por conhecimento.

Assim, ao deparar-se com o exercício da oficina, que nem mesmo valia uma nota, os alunos buscaram pela informação, sem construir seu entendimento, sem analisar, sem aprofundar e sem desenvolver suas habilidades críticas. Neste caso, a oficina acaba expondo essa falha no ensino e confirmando que é preciso focar cada vez mais em ensinar de maneira que os alunos possam e desejem se expressar, desejem aprender.

Demonstra ainda uma falha mais evidente quando o foco está voltado para o ensino antirracista e as temáticas étnico raciais, pois possuir acesso a informação do que é racismo não significa que os alunos são capazes de compreender a complexidade desse fator histórico e suas ramificações. Assim como, inserir tais temáticas no currículo, mencionar que busca aplicar o anti racismo em sala de aula, criar uma lei que não é cumprida e menos ainda supervisionada, não significa fazê-lo de fato.

Entendemos que mesmo com o caso dos alunos que recorreram à internet para copiar uma informação, a oficina foi bem aceita pela maioria e proporcionou um rico momento de debate e conhecimento sobre o que os discentes pensavam sobre a temática.

3.2.2 Oficina 2: Quais termos estou usando e o que eles significam?

A segunda oficina foi pensada e desenvolvida para trabalhar a questão do racismo estrutural no Brasil, que está presente nas pequenas ações do dia a dia, nas palavras, atitudes e pensamentos que parecem naturais e sem peso, mas na verdade são enraizados em situações e questões históricas de racismo. A ação foi intitulada como “Quais termos estou usando e o que eles significam?” e de maneira geral buscava justamente entender como os termos usados em sala de aula e fora dela impactam na vida das pessoas, como estão relacionados a um contexto histórico e influenciam a construção do pensamento social.

O objetivo geral definido para essa atividade foi de trabalhar os diferentes termos, conceitos e estereótipos que inferiorizam pessoas negras e reforçam preconceitos raciais, palavras que podem estar sendo reproduzidas inconscientemente no dia a dia ou no âmbito escolar. Além de trabalhar como essas questões estão relacionadas diretamente com o contexto histórico da escravidão, estudado enquanto conteúdo da disciplina de história.

Seguindo essa lógica, nosso objetivo era tentar perceber em que medida os alunos relacionavam a discussão da oficina com o contexto histórico da escravidão estudado por eles. O foco também esteve voltado para a identificação de termos racistas e problematização de seu uso, voltando a atenção para o entendimento da identidade étnico racial por meio da autodeclaração.

Essa segunda oficina foi certamente a mais difícil de realizar, considerando que ao voltar a discussão para um âmbito mais conteudista, os alunos demonstraram menos interesse pela temática. Pensamos talvez, que a pouca participação na oficina também se deu pelo distanciamento do caráter prático, já que exigiu a articulação com contextos históricos e portanto, uma análise mais abstrata. Mesmo com essas questões, importantes debates aconteceram.

Assim, a metodologia para essa oficina também contou com três momentos principais, sendo o primeiro voltado para a construção de um paralelo entre a escravidão e o preconceito racial daquele período histórico com a atualidade. Para tanto, inicialmente os alunos foram surpreendidos com uma pergunta geral para turma: "como e quando começou o racismo? ", essa e outras perguntas relacionadas como “o que foi a escravidão?” e “existe relação da

escravidão com o racismo?”. Para embasar o debate foi feito uso de fontes documentais e imagéticas.

No tocante ao debate desenvolvido nesse primeiro momento, destacam-se comentários e dúvidas importantes, uma questão em especial colocada por um dos alunos negros da turma foi referente a escravidão, ele gostaria de saber se “os documentos que foram queimados após a abolição da escravidão, foram queimados para que as próximas gerações não soubessem do que aconteceu ou para não ter que lidar com essa responsabilidade de ajudar as pessoas escravizadas? ”

Essa questão foi devolvida para a turma e gerou comentários que indicavam que tais documentos teriam sido destruídos como uma forma de acabar de vez com a escravidão, outros defendiam que a destruição se deu como forma de diminuir a responsabilidade para com os escravizados da época. No geral, o que se obteve foi a conclusão de que tal ato foi muito mais prejudicial que benéfico para a sociedade e principalmente para as pessoas que foram escravizadas.

Tal questionamento continuou gerando comentários até a segunda parte da ação, em que o foco está concentrado no racismo estrutural e voltado para o questionamento “quando começou o racismo? ”. Neste momento, a oficina buscou trazer o paralelo entre as duas épocas, para que os alunos pudessem associar os acontecimentos com a sua realidade e refletir sobre as permanências e rupturas ocorridas na história com relação a temática, potencializando sua consciência histórica e social.

Acerca do questionamento colocado nesse momento da oficina, um dos alunos respondeu e explicou com convicção que “ o racismo começou na escravidão, quando eles escravizavam as pessoas por serem diferentes”. Esse comentário demonstra que os alunos certamente estudaram tais conteúdos e que, ao menos aquele aluno específico, conseguiu produzir um entendimento crítico pertinente. O professor de fato confirmou que tal conteúdo foi estudado pelos alunos, mas não percebemos por parte dos estudantes um retorno que pudessemos utilizar como parâmetro, apenas um aluno respondeu a questão em sala.

Quando trata-se de conteúdos com tamanha responsabilidade histórica para a sociedade e a construção dos indivíduos é muito importante que o professor se atente a forma como está ensinando, que busque garantir que seus alunos estão compreendendo e desenvolvendo um olhar crítico acerca desse fato. É necessário estimular o diálogo, incentivando o debate entre os alunos a partir de uma abordagem crítica sendo dotada de sensibilidade cultural e emocional, que leva a questionar as narrativas dominantes e entender as conexões históricas com a atualidade.

O terceiro momento da ação esteve voltado para as expressões, termos racistas e sua origem, comumente utilizados no dia a dia. Para tanto, foram apresentados algumas expressões e palavras do vocabulário brasileiro que estão enraizadas num contexto racista, a exemplo tem-se as expressões “a coisa tá preta” e “cor do pecado”. Essas expressões foram retiradas de uma cartilha específica sobre o tema chamada *Racismo Sutil: vamos pensar nosso vocabulário?* desenvolvida pelos GTs Humanidades e Para Elas, do Programa Sesc e Senac de diversidade - Para Todos, que explica e desenvolve sobre os motivos para não utilizar esses termos e expressões.

Fato interessante sobre esse momento da ação é que algumas dessas expressões que há tanto tempo são utilizadas e de fato estão presentes na sociedade, não eram conhecidas pelos alunos. Os participantes nem mesmo lembraram de já ter escutado algumas das expressões em casa ou na rua, o que faz refletir se estes termos estão cada vez mais caindo em desuso, devido a desconstrução de ideias, ou se os alunos apenas não direcionaram sua atenção para isso ao ponto de percebê-los presente no seu dia a dia. Há ainda a possibilidade de que esses termos tenham sido reformulados, sendo criados outros equivalentes racistas, considerando que junto com o desenvolvimento das novas gerações há a modificação da língua.

Esse último momento da ação também contou com uma discussão sobre a autodeclaração, que levou à resolução da atividade prática da oficina. Desta vez, a resposta deveria ser elaborada individualmente e tinha caráter pessoal, pois relacionava-se a autodeclaração e a situações racistas presenciadas e vividas por eles. O intuito era perceber como a questão racial tem afetado diretamente ou indiretamente a vida dos alunos participantes, observando suas percepções e a capacidade de reconhecimento e construção de suas identidades.

Com relação ao desempenho dos participantes nessa atividade foi possível perceber algumas informações importantes relacionadas à turma e ao ensino. A atividade era composta por 3 questões, em que na primeira era preciso comentar sobre a autodeclaração, como esses jovens se enxergam diante da sociedade. Diante das respostas e considerando o cenário observado, a conclusão é que a maioria da turma ainda não possuía conhecimento para compreender sua própria identidade étnico racial, assim boa parte da turma se autodeclarou como pardo, mesmo aqueles que possuem pele retinta.

Alguns nem mesmo conseguiram se autodeclarar, cerca de três alunos responderam não fazer parte de nenhuma das categorias relacionadas à raça, cor e etnia geralmente dispostas pelo IBGE. O restante da turma dividiu-se entre autodeclaração como negros e

brancos, sendo negros a minoria. Apenas três alunos se autodeclararam pretos, fato que se relaciona com a segunda questão proposta na atividade e é de extrema relevância.

O que chama atenção para essa situação é que a segunda questão estava voltada para o entendimento do racismo estrutural e sua identificação na prática, foi questionado aos alunos se já teriam passado por alguma situação racista parecida com as discutidas durante as oficinas e aqueles que se sentissem confortáveis poderiam comentar o momento na atividade, de forma anônima. Com relação a isso, os dados mostram que oito alunos responderam já ter passado por alguma situação racista, esse dado é divergente ao da questão anterior que apresenta apenas três alunos negros.

Considerando que sofrer racismo costuma estar diretamente relacionado à cor/raça de pessoas negras, os dados apresentados não fazem sentido, pois como poderia oito pessoas sofrerem racismo e apenas três serem negras. Esse fato, somado a não declaração de alguns deles, demonstra que esses jovens possuem dificuldade para reconhecer suas próprias características identitárias, sofrendo com isso na sociedade sem entender exatamente a motivação.

Ainda relacionado à segunda questão da atividade, apenas três alunos comentaram sobre a situação de racismo que viveram, expressando e descrevendo da seguinte forma:

Aluno A: Sim. Na escola quando era criança por causa do meu cabelo cacheado.

Aluno B: Já sim. Pelo meu cabelo muitas pessoas falam que meu cabelo é feio e que eu deixaria meu cabelo mais feio se deixasse cachear.

Aluno C: Já sim. Pelo meu físico e pelo cabelo e jeito de andar e de falar.

A maioria desses acontecimentos relaciona-se com um dos tipos de racismo mais comuns, o racismo com o cabelo, que também esteve presente em boa parte das discussões da terceira oficina. Tratando ainda desta questão, cinco alunos confirmam ter sofrido com algum momento racista ao longo de sua vida, mas estes escolheram não comentar os casos, levantando reflexões e possibilidades importantes acerca desse silenciamento.

Nesse sentido, é possível que esses alunos tenham passado por essas situações e não tenham tido discernimento para entendê-las, reconhecendo esse caráter racista apenas no momento da oficina, não sabendo assim como comentá-las. Também é possível que tenham compreendido a situação exatamente no momento em que ocorreu, mas que isso tenha sido tão forte e marcante que os afetou, causando certo bloqueio emocional que dificulta a verbalização e tende ao silenciamento diante de tais fatos.

Em ambos os casos a mensagem é a mesma, o racismo existe e afeta esses jovens diariamente, de maneiras variadas, diferindo seus tipos e formas, mas semelhante no nível de

prejuízo causado. A oficina então parece ter servido ao propósito de auxiliar os alunos no entendimento das particularidades do seu dia a dia, das experiências e vivências, daquilo que está posto, que afeta, mas nem sempre é visto, nem sempre é percebido. Poder conhecer e compreender sobre esses aspectos possibilita que os jovens possam entender a si mesmos e o seu papel na sociedade.

Por isso, ainda que a oficina não tenha conseguido ser para todos, esse caminho de tomada de consciência racial, permitiu importantes reflexões. O caminho trilhado pelas oficinas e por toda a intervenção foi se construindo e provando passo a passo a necessidade e a relevância de uma educação antirracista no espaço escolar, sendo a última oficina desenvolvida neste estudo uma forma de evidenciar isso.

3.2.3 Oficina 3: A poesia e a música como forma de expressão e resistência

A terceira oficina foi intitulada “A poesia e a música como forma de expressão e resistência” e teve foco na arte e nas expressões artísticas constantemente usadas como forma de resistência e denúncia de situações. A escolha dessa temática se deu por reconhecer que a arte tem uma função e um poder de impactar muito marcante, em palavras de Danilo Nunes (2021) tem-se que a arte é “uma forte ferramenta de comunicação capaz de conscientizar a população e resistir, através de suas manifestações, denunciando e nos mostrando os verdadeiros sentidos e objetivos das ações das classes dominantes”.

Assim a arte mostra-se um caminho possível para se trabalhar temáticas variadas, em especial as relacionadas nesta pesquisa. Isto posto, a oficina objetivou de maneira geral trabalhar as formas de expressão e resistências encontradas pela população negra para denunciar o racismo e as situações de preconceito a que estão sujeitas todos os dias. Considerou-se importante dar ênfase à expressão cultural da poesia e da música presente em movimentos como o Slam Resistência, promovido por coletivos culturais.

Essa ação trouxe de forma mais acentuada a música, buscando trazer visibilidade para o trabalho de artistas negros e ainda pensando na possibilidade de causar identificação nos participantes. Como mencionado, um artifício utilizado nessa oficina trata-se da poesia falada, comumente organizada no formato de Slams, que trata-se de uma prática da poesia coletiva que “se estabelece no limite entre o oral, o escrito e o visual, fazendo da performance um elemento central”, acontecem em meio a praça pública e contam com um grande número de poetas (FREITAS, 2020).

Assim, no tocante aos objetivos específicos, a ação buscou trabalhar novamente os conceitos de racismo e preconceito racial, mas dessa vez sob a perspectiva da luta e da resistência. Assim, teve intenção de apresentar as formas de resistência pela música e pela poesia, trazendo figuras como Emicida e Elza Soares e ainda desenvolver a capacidade dos alunos participantes de se expressar por meios culturais e artísticos, levando a um espaço mais subjetivo da discussão geral, a fim de deixá-los confortáveis e acessar seu lado crítico e sensível.

Seguindo essa linha, a ação se estruturou de maneira diferente das anteriores, sendo produzida em um tom de conversa ainda mais forte. Foi pensada para um momento de compartilhamento de vivências e experiências, a fim de entender quais eram os pensamentos e opiniões dos alunos até aquele momento. Para isso, a metodologia seguiu de maneira que inicialmente foi apresentado e discutido o conceito de resistência, a fim de verificar o entendimento dos alunos acerca dessa ideia.

Logo após a discussão, foram apresentadas as músicas e poesias escolhidas, sendo acompanhadas de um momento de diálogo e análise das letras, a fim de possibilitar reflexão e espaço para que os alunos expressassem sua opinião referente ao material exposto. Em outro momento, após realizada a conversa, foi proposto aos alunos que elaborassem ou apresentassem algum tipo de expressão artística com temática antirracista e/ ou no sentido de resistência, o que eles realizaram com prazer.

A princípio as músicas escolhidas para serem trabalhadas na oficina foram duas, a *O que se cala - Elza Soares (2018)* e ainda *Todos os olhos em nóiz - Emicida e Karol Conká (2018)*. Com relação à primeira música, a intenção era de analisar a composição e entender os aspectos históricos presentes, observando a forma como o artifício artístico é utilizado para expressar a indignação e incentivar o combate a exploração, ao racismo e discriminação. Um dos trechos que demonstra isso e tornou-se marcante na discussão da oficina, trata-se do momento em que a cantora canta:

Mil nações moldaram minha cara
Minha voz uso pra dizer o que se cala
Ser feliz no vão, no triz, é força que me embala
O meu país é meu lugar de fala
Pra que explorar?
Pra que destruir?
Por que obrigar?
Por que coagir?
Pra que abusar?
Pra que iludir?
E violentar, pra nos oprimir?
Pra que sujar o chão da própria sala?

Nosso país, nosso lugar de fala

Os alunos não conheciam essa composição, nem a artista, mas conseguiram perceber bem o que estava presente na letra, formando um debate envolvendo as características físicas gerais, ressaltando a questão discutida na oficina anterior sobre miscigenação. Já a música dos rappers Emicida e Karol Conká, serviu como base para construir um debate sobre a visão do negro na sociedade brasileira e as situações que a população negra tem que superar para continuar existindo e tendo uma vida digna. Um dos trechos debatidos da música que se destaca apresenta a seguinte letra:

Eles querem de nós a lamentação
 Subestimam demais sem ter a visão
 Causamos espanto quando transformamos o pranto
 Em coragem e superação
 Sou apenas mais uma na multidão
 Clamando por progresso e proteção
 Num país onde a história do negro é velada
 E branquificada na televisão
 Eu não sei quem são, nem para onde vão
 Eu sou a revolução
 Pra dar voz aos meus, chamei a atenção
 Mostrei a direção
 Enquanto insistem nessa divisão
 Vamo recuperando o que é nosso
 É sério, do estéreo, partindo do zero
 Um império que surgiu desses destroços

Assim, a música enquanto expressão artística possibilitou variadas reflexões que fez com que oficina fosse muito bem recebida pelos alunos, que participaram e contribuíram muito para o seu desenvolvimento. A ideia de trabalhar músicas e videoclipes agradou e chamou a atenção deles, que passaram a reconhecer outras músicas que também possuíam esse viés e demonstraram o sentido de resistência em suas letras. Os alunos analisaram de forma minuciosa o conteúdo exposto, debatendo e relacionando a situações pessoais, as suas próprias vivências.

Alguns relatos de experiências chamaram a atenção por serem fortes demais para serem vividos por jovens da faixa etária dos participantes. Como é o caso de um dos alunos que ao assistir uma das poesias do Slam, exibida no programa Manos e Minas interpretada pelo poeta Lucas Penteado e intitulada como *Calma senhor, não atira. Não sou bandido, sou artista, poeta, cantor*, rapidamente se identificou e contou que existe na cidade de Cajazeiras uma apresentação semelhante, voltada para o rap e hip-hop, que ocorre na conhecida praça do Leblon e oferece disputa de rimas, músicas e poesia em plena praça pública.

O aluno mencionou gostar de prestigiar tal evento e frequentar aquele espaço, pois sente-se confortável e considera ser “muito massa”. O agravante de sua experiência parte do momento em que ele relata ter saído de bicicleta para ver uma dessas apresentações e no local foi parado pela polícia, que realizou um enquadro bastante violento, sob a suposição de que o jovem estaria portando drogas. Nas palavras do próprio aluno temos que “eu não estava fazendo nada. Eles chegaram mandando levantar e encostar na parede, não perguntaram muita coisa, nem meu nome. Eles me revistaram e depois derrubaram minha bicicleta”. O jovem em questão tem apenas 14 anos.

O local que o aluno menciona é conhecido por ser um espaço democrático e de realização de eventos que envolve os populares e por isso, é policiado constantemente, pois representa a geografia pobre da cidade, ou seja, existe uma geografia, um espaço físico em que esses corpos habitam na cidade de Cajazeiras e o Leblon por se localizar no centro da cidade representa também o perigo para os corpos brancos e elitizados.

O relato desse aluno relaciona-se com uma das questões mais fortes vivenciadas pela população negra no Brasil, a truculência e violência policial, que todos os dias é noticiada nos jornais e que mais mata jovens e adultos negros atualmente. Segundo dados do Atlas da Violência do ano de 2021, organizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) em conjunto com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), o número de pessoas negras vítimas de homicídio no Brasil é muito alto e maior que o de pessoas não negras, representando no ano de 2019 cerca de 77% das vítimas. Os dados da pesquisa apontam que “o risco de um negro ser assassinado é 2,6 vezes superior ao de uma pessoa não negra”.

Isso acontece porque no Brasil, para a força policial existe uma diferenciação e determinação clara do sujeito suspeito, geralmente a primeira característica que enquadra e induz a abordagem trata-se do fato de um jovem ser negro. Esse fenótipo coloca constantemente meninos e meninas em extremo perigo ao sair de casa, pois quando interseccionado com a questão da classe social esse fenótipo parece marcar um alvo. Tal fato parece ter ligação direta com a forma como a sociedade se estruturou, demonstrando como os estereótipos podem possuir poder tão prejudicial e negativo sobre a existência de uma pessoa negra (ANUNCIACÃO, TRAD e FERREIRA, 2020).

A violência racista infelizmente é algo constante presente na vida de pessoas pretas, seja no sentido físico e de maneira direta, praticado por desconhecidos ou pelo sistema, como o caso relatado pelo aluno adolescente de 14 anos, seja de maneira mais subjetiva, praticado

até por pessoas do próprio ciclo social e meio familiar do indivíduo, como o caso relatado por uma das alunas que será exposto a seguir.

Durante esse momento de compartilhamento de experiências uma das alunas relatou que sofria muito preconceito em sua casa por conta do seu cabelo cacheado. Ela gostaria de parar com o alisamento, mas seus familiares desaprovam a ideia, proferindo constantemente comentários acerca do seu cabelo, fato que evidentemente afeta sua autoestima. O relato da aluna gerou outros comentários importantes sobre o que é bonito ou não, e um debate sobre o racismo com o cabelo, que resultou em mais um forte comentário de outra aluna, que disse:

É verdade mesmo isso do cabelo. As pessoas não gostam. Eu disse que ia colocar tranças e me disseram que eu não podia, porque depois meu cabelo iria cachear e ficar feio. Disseram que cabelo cacheado é coisa de negro feio. Aí eu não coloquei.
(Aluna, dez, 2022)

Após essa fala e dados alguns direcionamentos com relação ao exposto por todos e principalmente por essa aluna, foi apresentada mais uma poesia de Slam, também exibida no Manos e Minas, que trouxe justamente a questão da estética do cabelo e da cor para discussão. A poesia foi apresentada pela poeta Midria e tinha como o título *Eu sou a menina que nasceu sem cor*; o objetivo com essa exposição era de embasar e instigar o debate que já havia sido edificado por eles, entendendo que esse era o caminho que gostariam de seguir e a forma como gostariam de se expressar.

Assim, mais comentários surgiram e o debate pôde continuar seguindo para âmbitos variados da discussão racial, transmitindo para esses alunos a ideia de que o que estava sendo discutido deveria ser combatido e enfrentado, de maneira teórica e prática. Os alunos pareceram se envolver com o debate atingindo uma pequena, mas importante, mudança de pensamentos.

Dessa forma, o momento da oficina mostrou que esses jovens estão realmente presenciando e vivenciando momentos racistas de forte impacto nas suas mentes e nas suas vidas, e que estão quase completamente vulneráveis a isso, por isso nos perguntamos se a escola não ofereceu outros momentos para que os mesmos pudessem se expressar e que a escola pudesse coletivamente trabalhar com os estudantes, questões tão urgentes. Ambos os relatos apresentados na última oficina poderiam ter sido comentados e desabafados na atividade da oficina anterior e isso não foi feito, o que parece supor que muitas vezes os alunos não se sentem confortáveis ou seguros para abrir essas questões.

Assim, a última oficina provou que é necessário oferecer um espaço de escuta seguro para realmente conhecer e entender as vivências desses meninos e meninas e assim possibilitar que se apoiem no conhecimento, na arte e no ensino como sua forma de também resistir.

3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A APLICABILIDADE DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Após toda a discussão teórica, avaliação, produção e aplicação dos recursos de potencialização do ensino antirracista, chega o momento de entender qual impacto real tudo isso teve e pode ter no ensino. Considerando que as intervenções realizadas são apenas uma pequena partícula daquilo que pode ser feito para potencializar o ensino antirracista e entendendo também que existem muitos recursos a serem produzidos nessa perspectiva, serão feitas considerações sobre o que foi possível perceber e como será possível melhorar o ensino a partir disso.

Observando a dinâmica geral, percebeu-se que entre os alunos, comumente, há certa harmonia nas relações interpessoais, mas pouca consciência racial para lidar com as diferentes situações cotidianas, o que demonstra uma necessidade latente de letramento racial. Foram identificadas situações racistas disfarçadas de brincadeiras e piadas de cunho racista, geralmente relacionadas ao cabelo crespo e cacheado, mas também a cor e até a condição social. Para citar algumas dessas situações tem-se um momento em que um aluno referiu-se a outro como “pixaim”, o momento em que de maneira descontraída um dos alunos diz que seu colega não teria feito uma atividade escolar por ser um “nego vagabundo”. Muitas foram as situações em que a questão do racismo esteve presente, deixando evidente seu caráter prejudicial e maléfico.

Tratando dessa questão o que se observa é que esse é o tipo de comportamento comum entre os estudantes, embora não tenhamos permanecido tempo suficiente na escola para afirmarmos se tais comportamentos são repreendidos ou não, podemos ao menos levantar a hipótese que são naturalizados. É importante entender que os professores e funcionários estão em contato constante com esses alunos e que esse comportamento pode afetar profundamente os jovens, produzir pensamentos que ao serem normalizados adquirem certa resistência à desconstrução. Então a escola e seus integrantes não podem fechar os olhos para essas situações, é responsabilidade da escola que o espaço de convívio seja saudável para todos.

Essa naturalização pode também estar presente na prática docente, já que no decorrer das entrevistas analisadas, ambos professores, embora reconheçam determinadas ações e falas preconceituosas não classificam como atos racistas, já que responderam não ter presenciado em sala nenhuma situação tão grave. Nos questionamos o que seria uma ação racista que pudesse mobilizar a escola. Na fala que segue do professor essas situações muitas vezes são entendidas como brincadeiras de mal gosto.

Entre os alunos você acaba percebendo esse tipo de brincadeira né. É... Eu tenho... De vez em quando algum aluno diz assim "ah aquele aluno assim moreninho" não aquele aluno é negro. É negro, ele não é moreninho. Eu penso assim que é muito mais ofensivo falar moreninho do que negro. Por que na verdade o que acontece dos alunos sofrerem com isso né. É pq eles sabem da trajetória da história. Eles conhecem a trajetória do negro no Brasil, então eles são vítimas do sistema. Então, as vezes eu percebo que aquele aluno negro ele é mais quieto, ele é mais isolado, justamente por essas questões. Ele acaba se inferiorizando justamente por conhecer a história e saber que os seus descendentes eles sofreram com esse preconceito e essa discriminação então reflete (professor 1, dez. 2022).

Embora nesta fala o professor reconheça a importância do reconhecimento étnico, ele acaba reforçando a ideia de que a história dos negros no Brasil é marcada pelo sofrimento e portanto acaba inferiorizando o aluno preto, quando o contrário deveria acontecer, por conhecer a história de sofrimento, mas também de luta, resistência e reinvenção esses estudantes poderiam entender os discursos opressores que ainda são compartilhados por aqueles que acreditam ser melhores por uma questão racial. Ter acesso ao discurso que alimenta o racismo estrutural, que alimenta a desigualdade racial, que evidencia os grupos responsáveis por essa colonialidade é na verdade a chave para que esses indivíduos se percebam e se reinventem ocupando espaços importantes de representação na sociedade.

O aspecto do despreparo se fez muito presente e foi demonstrado em uma situação vivenciada a partir do relato de um grupo de meninas da turma em que se desenvolveram as ações, que relataram em momento a parte da oficina e de forma sigilosa que achavam ter promovido uma situação racista com uma de suas colegas que não estava mais indo às aulas. Neste relato as alunas contaram que:

Nós fizemos uma brincadeira e a gente acha que aconteceu algo racista. A brincadeira era de correio anônimo, as pessoas mandavam mensagens sem dizer quem é. Aí mandaram uma mensagem pra essa nossa colega chamando ela de "burra preta". Aí ela viu e ficou muito triste, chorou a tarde toda e no outro dia ela não veio mais pra escola. Acho que ela desistiu. Ela ficou muito mal mesmo, mas não foi a gente que mandou isso e não tem como saber quem foi porque era anônimo.

Esse relato foi com certeza o mais forte presenciado durante toda a intervenção e não pôde ficar somente no campo da escuta, foi necessário buscar a veracidade desse fato a fim de verificar o que poderia ser feito. E ao questionar o professor da turma sobre o ocorrido, ele não demonstrou se aprofundar na questão, pelo contrário, pareceu tentar justificar a ausência da aluna informando que ela já possuía um histórico de desistência e que provavelmente por isso teria se afastado da escola.

Tal episódio nos abalou profundamente e fez pensar sobre várias questões. A aluna poderia de fato ter desistido por outras razões, e mesmo que não tenha sido esse o fator, o fato da mesma ter um histórico de desistências já não seria uma preocupação por si só importante? Mesmo que o professor não soubesse deste agravante no momento em que aconteceu, estávamos ali apresentando naquele momento. Uma mulher negra, pobre, vítima de preconceito e com histórico de desistência. Aqui entra o fator da interseccionalidade que falávamos. Para a mulher negra o peso do preconceito e do racismo ganham contornos ainda mais massacrantes. No entanto, não tivemos o retorno esperado.

Poderíamos aqui elencar o cansaço do docente, a limitação de suas ações, a falta de apoio, o despreparo da escola. Todas elas seriam válidas. Enquanto pesquisadora que caminha pela discussão decolonial, que entende que essa é uma pesquisa que tenta se desvencilhar dos padrões da objetividade, da imparcialidade, e que não mais se omitirá em nome de uma produção desinteressada, preciso confessar que esse momento foi frustrante. A intenção não é invalidar a trajetória da escola, muito menos do docente. Mas, problematizar como na maioria das vezes, uma perspectiva antirracista é muito mais complexa do se imagina. Exige muito mais do que informações, mas também pertencimento.

Nesta perspectiva, em toda a escola apenas dois professores se identificaram enquanto negros, o que aponta a dificuldade de pessoas negras ocuparem esses espaços e conseqüentemente de servirem como representação positiva. Ambos os profissionais pareciam comprometidos com a ideia de manter sempre a boa aparência e convivência, não se expressando de forma mais descontraída.

Com relação aos professores específicos da área de história, como visto nas entrevistas, eles se relacionam de maneira razoável com as temáticas étnico raciais e ainda que com uma grande diferença entre eles, de formação e entendimento geral, ambos alegam ter firmado o compromisso de construção de uma educação antirracista em sala de aula, além de afirmar ser esse o tipo de ensino desenvolvido na escola em que atuam. O professor 1 confirma isso dizendo que promove o ensino em sala de aula mas que no geral “ele precisa ser melhorado para ontem. Urgentemente. Urgentemente” e o professor 2 diz que acredita

promover esse ensino, mas de forma um pouco insegura dizendo “eu, eu considero, eu considero. Pode não ser... não vou dizer que não é eficaz, mas assim, pode não ser latente mas eu sempre promovo”(dez, 2022).

Diante das falas desses professores é possível perceber que eles entendem ser necessário promover o ensino antirracista, mas quando observa-se a prática, a partir das oficinas e da observação geral do ambiente escolar, nota-se que esse certamente não é o tipo de ensino que chega até aos alunos da instituição. Essa então é uma das questões mais problemáticas evidenciadas com esse estudo.

Contudo, para os alunos as oficinas parecem ter contribuído muito positivamente e isso foi expresso no momento de produção das ações, como também verbalizado por eles. A exemplo de como de fato as interações causaram reflexões positivas, tem-se o relato deste aluno que ao final dos momentos de intervenção, se apontou e questionou se estava realizando racismo, chegando a compartilhar com a turma suas ações questionáveis, o jovem disse:

então se a professora tá dizendo que a gente pode ser racista sem perceber e que xingar o cabelo e a cor de outra pessoa significa algo racista, eu to sendo racista? Porque eu xingo meus colegas de cabelo pixaim, mas é porque eles também mexem comigo. É racista mesmo se eles mexem comigo né professora? (Aluno, dez, 2022)

Esse momento aconteceu durante a terceira oficina, o aluno demonstrou compreender o sentido de tudo que havia sido desenvolvido até ali e isso resultou não só na reflexão, mas na mudança de pensamento desse aluno, que reconheceu suas ações e a importância de mudar seu comportamento. O fato disso ter ocorrido após as oficinas aplicadas com a turma demonstra que trabalhar esses temas apresenta resultados e mudanças sociais positivas, os alunos são capazes de assimilar, compreender e produzir a partir disso, então não há porque não realizar um ensino antirracista nas escolas atualmente.

Outro momento que comprova a importância de desenvolver esse ensino foi vivenciado a partir do relato de mais duas alunas, a primeira apontou que sua vizinha parece estar reproduzindo racismo, pois:

ela disse uma vez que pessoas negras não combinam com cabelo loiro ou com luzes loiras, porque a pele é muito escura e fica esquisito. Ela também disse que pessoas negras não deveriam fazer tatuagem, porque fica feio já que nem vai dar pra ver. Para fazer tatuagem não presta se for pele escura. (Aluna, dez, 2022)

A aluna conseguir identificar o aspecto racista na fala da vizinha, componente presente no seu convívio social, demonstrando assim aperfeiçoamento de seu olhar crítico e sensível, além de validar mais uma vez a importância de ensinar voltando o sentido para o combate ao racismo, pois a partir disso é possível que essa aluna possa tentar se preparar emocionalmente e se proteger do impacto de comentários racistas como esse, apoiando-se no conhecimento.

Assim, confirma-se que a educação voltada para o combate do racismo e desigualdades sociais, associada à ideia de libertação do conhecimento, mostrou-se um caminho possível, mas que é fortemente afetado por todas as questões externas identificadas, como também foi afetado pela pandemia de COVID 19, que prejudicou o avanço dessa perspectiva de ensino. Isso porque esse acontecimento afetou de maneira muito grave a educação geral, em todos os aspectos.

O ensino antirracista é essencial, mas a educação vivencia momentos críticos e isso tem atrapalhado o desenvolvimento de um ensino voltado para essa perspectiva. Assim, como aponta o professor 1 é urgente melhorar esse ensino, ficou evidente que é necessária uma reestruturação da educação, que o ensino antirracista comece a ser explorado e aplicado nos anos iniciais. E para aqueles que já estão em níveis mais avançados no processo de ensino aprendizagem é necessário desenvolver recursos para auxiliar e desenvolver suas capacidades críticas, desconstruir seus pensamentos e promover reflexão.

Aplicar o ensino antirracista em sala de aula é urgente, preparar os professores, intruir e qualificá-los é urgente, é imprescindível. Como já destacado, os órgãos responsáveis pelas instituições de ensino, do nível mais básico ao nível mais acadêmico, devem assumir esse compromisso com a educação o quanto antes.

A experiência desenvolvida com a escola mostrou ter pontos positivos e negativos, mostrou que o ensino é aplicável, mas que de fato há impedimentos externos e internos que vão desde a formação ao interesse do governo. Não parece interessar aos governantes, aos órgãos que regulamentam e regem a educação e o ensino nas escolas de maneira geral, produzir esse tipo de conhecimento, aplicar e desenvolver essa perspectiva, o que é realmente muito preocupante, pois os professores, sejam de história ou de outras disciplinas, não podem carregar sozinhos tamanha responsabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto, o presente trabalho pretendeu conhecer e entender a contribuição e importância do professor de história na construção de um ensino que se pretenda antirracista, considerando que a educação antirracista é o principal meio de combate ao racismo estrutural, e o professor de história é participante ativo e direto nesse processo. Isto foi feito partindo de uma metodologia de pesquisa-ação, com caráter exploratório e de interação com o objeto estudado, tendo o foco voltado para a questão qualitativa.

Este estudo mostrou-se importante não só do ponto de vista do debate e das inquietações levantadas, mas também pela produção ativa de conhecimento que foi possibilitada a partir dele. Assim, não só levantou a discussão no campo acadêmico, mas produziu na educação básica novas possibilidades, realizando uma conexão entre esses dois campos, que devem estar sempre alinhados. Somente assim foi possível realizar o objetivo prático principal do estudo de desenvolver recursos para auxiliar o professor de história nesse caminho de edificação de pensamento antirracista em sala de aula.

No caminho trilhado tanto da pesquisa quanto da análise e escrita deste trabalho várias indagações foram sendo feitas, além das que foram elencadas em nossos objetivos. Poderíamos aqui retomar algumas e tecer algumas considerações sobre elas.

Ao vivenciarmos a escola, caminhar pelo seu espaço, esquadrihar o que ela poderia nos dizer sobre a sua postura com relação a uma educação antirracista percebemos a fragilidade dos documentos norteadores da escola, bem como, o apoio a essa discussão com relação as formações. A escola, enquanto instituição educacional administrada e apoiada por órgãos governamentais, é uma das maiores responsáveis pela produção desse ensino antirracista, pois tem condições para isso. Perceber essa falta de apoio aos profissionais e de interesse da gestão, nos fez refletir sobre como produzir ou não um ensino antirracista tem respaldo em questões que podem ir além dos professores e da sua função.

Um outro momento importante da pesquisa, foi o contato direto com os docentes a partir das entrevistas, mas também de outras conversas menos formais. Realizar esses momentos possibilitou perceber de que lugar esses profissionais estão partindo para a construção do conhecimento, como faz-se necessária a formação continuada em temáticas étnico-raciais, o apoio e a potencialização de habilidades desses professores em sala de aula. Essa necessidade de apoio e potencialização do ensino antirracista foi demonstrada também em outro momento da pesquisa, quando o foco esteve voltado para os estudantes.

Esta pesquisa desenvolveu oficinas com os discentes da escola, unindo o teórico ao prático, na intenção de perceber como esses alunos se relacionam com o racismo e as temáticas étnico-raciais e como uma educação antirracista é recebida por eles. Para além

disso, percebeu-se que os alunos se identificaram de maneira muito pessoal com as oficinas, que sentiram-se acolhidos e seguros para compartilhar de suas vivências e experiências, o que apontou a necessidade de um ensino que valorize a escuta e a construção de conhecimento coletivo.

De maneira geral, o estudo mostrou-se importante não só no auxílio em sala de aula referente ao que cabe ao professor, mas também por parte dos alunos que parecem ter sentido a diferença entre um ensino focado na reprodução de ideias e um que objetive a produção de conhecimento e exploração de seu pensamento crítico. Tal fato deixa evidente a necessidade e importância do docente nesse processo. Para atingir a compreensão destas questões, foram usados os objetivos específicos da pesquisa, que foram alcançados a partir do uso das fontes documentais e da fonte oral.

Do ponto de vista dos resultados obtidos com este estudo, é possível afirmar que seu desenvolvimento conseguiu cumprir com os objetivos, tanto o geral, quanto os específicos. Pois de fato realizou-se a verificação da relação dos professores e alunos com os conteúdos de história, e as temáticas étnico raciais, de diversidade cultural e seu entendimento diante das problemáticas do racismo e discriminação. Além de fornecer por meio das oficinas, artifícios teóricos e práticos para combate ao racismo que resultaram numa mudança mínima, mas concreta, no pensamento desses jovens participantes.

Assim, o estudo cumpre com o seu papel e sua intenção, mas levanta vários outros questionamentos tão importantes quanto a contribuição do professor. O campo de pesquisa da educação é muito amplo e mesmo com o recorte específico da área de história e das temáticas étnico raciais, muitas são as possibilidades de pesquisa.

Dessa forma, o que se observou diante de todo o percurso deste trabalho foi que essa discussão segue ainda um caminho muito difícil. O caminho percorrido pela educação antirracista mostrou-se árduo, dificultoso e precário, mas esperançoso e importante. A precariedade da educação mostrou os dois lados da moeda, onde os alunos e profissionais da educação estão sujeitos a um sistema que não se interessa em realizar um ensino antirracista nas escolas, sofrendo assim com consequências marcantes em toda a formação.

Assim sendo, essa pesquisa atinge um objetivo maior, torna-se mais que uma possibilidade, torna-se um ponto fora da curva nessa trajetória de ensino tão marcada pelo eurocentrismo, mostrando-se parte do caminho para a construção de um ensino antirracista.

FONTES PRIMÁRIAS

ANDRADE, Sérgio. Entrevista I. [Dez. 2022]. Entrevistador: Mariana Valença Félix. Cajazeiras, 2022. 1 arquivo. mp3 (41 min. e 56 seg.).

BARBOSA, Gabriel. Entrevista II. [Dez. 2022]. Entrevistador: Mariana Valença Félix. Cajazeiras, 2022. 1 arquivo. mp3 (35 min. e 42 seg.).

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais). Coordenação de Djamila Ribeiro.

ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação. **Oficinas Pedagógicas em Direitos Humanos: uma aposta na formação de política com grupos populares**. In: CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana. Educar em Tempos difíceis: construindo caminhos. 1ª edição. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 253-271.

ANUNCIACÃO, Diana; TRAD, Leny Alves Bonfim; FERREIRA, Tiago. **Mão na cabeça!": abordagem policial, racismo e violência estrutural entre jovens negros de três capitais do Nordeste**. Saúde e Sociedade, [s. l.], 16 mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/ctHxJZn497TXLJBhpSB8GRn/?format=html>. Acesso em: 11 out. 2022.

BEATO, Joaquim. **Um novo milênio sem racismo na Igreja e na sociedade**. CENACORA, 1998.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

BITTENCOURT, Carolina Miranda. **A MP 746/2016 e o impacto no ensino da história e cultura afro-brasileira**. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 22, n. 4972, 10 fev. 2017. Disponível em: <<https://jus.com.br/amp/artigos/54207/1>> acesso em: 17/08/2022.

BLOCH, Marc. **Apologia a História ou o Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Federal n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: MEC, 2003.

CABRAL, Marcelle Arruda. **Identidade étnico-racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas?** 2007. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3537>. Acesso em: 5 dezembro de 2022.

CANDAU, Vera; OLIVEIRA, Luiz. **Pedagogia Decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 26. n. 1, p. 15- 40, abr. 2010.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação Informatizada**. Brasília, 2003. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-normapl.html> > acesso em: 09 de janeiro de 2023.

CAMPOS, Ana Cristina. **Negro tem 2,6 vezes mais chances de ser assassinado no Brasil: Dados são do Atlas da Violência**. Rio de Janeiro: Agência Brasil, 31 ago. 2021. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2021-08/risco-de-negro-ser-assassinado-e-26-vezes-superior>. Acesso em: 11 out. 2022.

CASTRO, Betel Pereira De; FOSTER, Eugénia da Luz Silva; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão . **Reflexões sobre o racismo e antirracismo no ensino superior sob a perspectiva decolonial**. Poiésis, Tubarão/SC, v. 16, n. 30, p. 504-523, jul-dez, 2022.

CAVALCANTI, Erinaldo. **Ensino de história, livro didático e formação docente de professores de história no Brasil**. Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST/Unifesspa), 2019.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. 2.ed. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005. 236 p.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

Condomínio onde motoboy sofreu ofensas racistas coloca faixa de repúdio contra morador: ‘Não compactuam’. [S. l.]: G1 Campinas e Região, 10 ago. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2020/08/10/condominio-onde-motoboy-sofreu-ofensas-racistas-coloca-faixa-de-repudio-contra-morador-nao-compactuam.ghtml>. Acesso em: 2 out. 2022.

CORREIA, Felipe. **A decolonialidade na história: uma análise sobre as apropriações decoloniais no ensino de história dos anos 2000 até os dias atuais**. 2022. REPOSITÓRIO DE ANAIS DA ANPUH-GO, 479/492.

COUTO, Bruna; NOGUEIRA, Erickson. **Luz Negra: projeto fomenta combate ao racismo através da fotografia, em Campina Grande**. Paraíba: G1, 20 nov. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2022/11/20/luz-negra-projeto-fomenta-combate-ao-racismo-atraves-da-fotografia-em-campina-grande.ghtml>. Acesso em: 9 fev. 2023.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo : Boitempo, 2016.

DE SORDI, Neide Alves Dias. **Manual de procedimentos do Programa de História Oral da Justiça Federal** / Neide Alves Dias De Sordi; Gunter Axt; Paulo Rosemberg Prata da Fonseca. Brasília: Conselho da Justiça Federal, 2007.

EMICIDA. **Todos os olhos em nóiz**. 10 anos de triunfo. Laboratório Fantasma, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zDPSq0e4gWA>.

FERNANDES, José Ricardo. **“Ensino de História e Diversidade Cultural: Desafios e Possibilidades”**. Caderno Cedes, Campinas, Vol. 25, No. 67: 378-388, set.-dez. 2005.

FERNANDES, Lygia de O. **Diversidade e Currículo: caminhos e perspectivas para a construção de uma educação anti racista**. In: 33o Reunião da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 2010, Caxambu. Educação no Brasil: um balanço de uma década, 2010.

FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores**. Revista de Educação Publica (UFMT), v. 1, p. 275-288, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Daniela Silva de. **Slam Resistência: poesia, cidadania e insurgência. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, [S. l.], n. 59. 27 jan. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/4tDyMX8Dtz7qnBBC7P7RsQb/?format=html>. Acesso em: 11 out. 2022.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje. Anpocs. 1984. p.223-244.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural da amefricanidade**. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, 1988. n.º 92/93, p. 69-82.

HALL, Stuart. **Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales**. Quito: Envió Editores, 2010.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

LEI DO RACISMO. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, 2021. Disponível em:

<https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-sem-anal/lei-do-racismo>. Acesso em: 27 de setembro de 2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson (orgs.). *Des-colonialidad del ser y del saber: (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia*. Buenos Aires: Del Signo, 2006b. p. 25-30.

MALFAIA, Evelyn Dias Siqueira. **A importância da representatividade negra na construção de identificação em crianças negras a partir de literatura infanto-juvenil negra**. In: Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE), Uberlândia -MG, outubro de 2018.

MANOS E MINAS. **Calma, senhor, não atira. Não sou bandido, sou artista, poeta, cantor....** YouTube, 23 de Out. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_AohbnYNvpo&t=21s. Acesso em: 23 de set. 2022.

MANOS E MINAS. **Eu sou a menina que nasceu sem cor...** YouTube, 09 de Ago. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o6zEzP7pudQ>. Acesso em: 23 de set. 2022.

MESSIAS, Clayton Roberto. **Educação e decolonialidade do saber : um debate entre Michel Foucault, Enrique Dussel e as teorias críticas latino-americanas**. Itatiba, 2018. P. 80.

MIGNOLO, Walter. **La descolonización del ser y del saber**. In: MIGNOLO, Walter; SCHIWY, Freya; MALDONADO-TORRES, Nelson (orgs.). *Des-colonialidad del ser y del saber: (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia*. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 25-30.

MULLER, Tânia Mara Pedroso; FERREIRA, Paulo Antonio Barbosa. **A decolonialidade como emergência epistemológica para o ensino de história**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 2022, p. 26(89).

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

NASCIMENTO, Samantha dos Santos. **Educação antirracista na educação infantil: embates e possibilidades de enfrentamento**. 2022. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

NASCIMENTO, Andréa Pereira do. **“Cajazeiras, a cidade que ensinou a paraíba a ler”:** **contribuições da história de vida de professoras católicas**. 2018. 60 f. TCC (Graduação) - Curso de Curso de Licenciatura em Pedagogia, Unidade Acadêmica de Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/5967>. Acesso em: 16 janeiro de 2022.

NUNES, Danilo. **Arte: Ferramenta de Resistência Cultural**. [S. l.]: MST, 17 maio de 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/2021/05/17/arte-ferramenta-de-resistencia-cultural/>. Acesso em: 11 out. 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.26. n.01. p.15-40. abr. 2010

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. Novos Rumos, Online, v. 17, n. 37, p. 4-28, 2002. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF. Acesso em: 19 de abr. de 2023.

QUINTANS, Alexandre. **Prefeitura lança ‘Ação Escola Antirracista’ e vice-prefeito destaca importância do programa para conscientização dos estudantes**. ALVES, Andrea (ed.). João Pessoa, 24 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/prefeitura-lanca-acao-escola-antirracista-e-vice-prefeito-destaca-importancia-do-programa-para-conscientizacao-dos-estudantes/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc van. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1995.1, 2000.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROCHA, Samuel de Albuquerque. **A importância da representatividade em sala de aula: correspondência racial entre alunos e professores e o desempenho escolar**. Recife, 2021.

SANTOS, Joel R. **O que é racismo**. Coleção Primeiros Passos, 1984.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Lógicas de ação nas Escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SENADO FEDERAL. **Medida Provisória nº 746, de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>

SILVA, Francisco Diogo da. **"Somos todos África": vivências pedagógicas da lei 10.639/03 na educação básica do distrito de Cuncas-Barro-Ceará**. 2020. 155 f. TCC (Graduação) - Curso de Graduação em Licenciatura Plena em História, Unidade Acadêmica de Ciências Sociais, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2020. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/4297>. Acesso em: 29 abr. 2021.

SILVA, Humberto Rafael de Andrade. **Atuação das lideranças do Movimento Negro Unificado no processo de aprovação da Lei 10.639/2003 e sua implicação na mudança dos livros didáticos de história**. 2019. 181 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

SILVA, Marcos Antônio Batista da. **Oficinas de ensino de História e educação antirracista no currículo universitário**. Revista De Ciências Humanas, 2(21). 2021.

SOARES, Elza. **O que se cala**. Deus é mulher. DeckDisc, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5ypEw_9BFfQ.

SOUZA, Clara Marques. **Movimentos políticos negros no Atlântico: análise de uma oficina pedagógica sob uma perspectiva antirracista e decolonial**. Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UnB - Em tempo de Histórias, Brasília-DF, n.36 p. 310-327, 2020.

TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra Rosa. **Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial**. Dialogia, São Paulo, n. 29, p. 47-68, mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.n29.8646>>

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação** / - São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação)

TROYNA, Barry; CARRINGTON, Bruce. **Education, racism and reform**. London: Routledge, 1990.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Vamos repensar o nosso vocabulário? O Racismo Sutil. GTs Humanidades e Para Elas, Programa Sesc e Senac de diversidade - Para Todos, Nov. 2020.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Lima: Ministerio de Educación, Mimeografado, 2005.

WULF, Christoph. **O outro – Perspectivas da educação intercultural**. In: MENDES, C. e LARRETA, E. Representação e complexidade, Rio de Janeiro, Garamond, 2003.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

1. O que você entende como racismo?
2. Qual sua concepção sobre o conceito de racismo estrutural?
3. Já presenciou alguma prática racista ou falta de competência pedagógica, por parte do corpo docente, no âmbito escolar em que atua? Se sim, pode descrevê-la?
4. Já notou algum tipo de discriminação relacionada a cor, religião ou aspecto cultural entre seus alunos? Se sim, como reagiu?
5. Você considera importante aplicar conteúdos relacionados a história e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula? Justifique.
6. A questão racial é discutida e estudada pelo corpo docente da escola? Com que frequência?
7. Como se deu sua formação acadêmica? (Em qual instituição, ano, nível...)
8. Você sente que na sua formação teve preparo acadêmico suficiente para abordar conteúdos relacionados a raça, cor, etnia e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula?
9. Como a história do povo negro é ensinada nas turmas que você leciona? É algo mais voltado para base da formação ou apenas em momentos específicos como a semana da consciência negra?
10. Como você acha que devemos combater o racismo?
11. O que você entende sobre educação antirracista?
12. Você acredita que o ensino de história tem potencial para desconstruir conceitos e ensinar história de forma consciente e antirracista?
13. Sente que é esse o tipo de ensino que está presente nas salas de aula atualmente?
14. O que você sugeriria para melhorar as condições de ensino da história do povo negro e a cultura afro-brasileira e africana nas escolas?

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo **A contribuição do professor de história para a construção de uma educação antirracista**”, coordenado pela professor Rosemere Olimpio de Santana e a aluna Mariana Valença Félix, ambas vinculadas a Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, campus Cajazeiras – Paraíba.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo geral desenvolver recursos que auxiliem o professor de história na construção de uma educação que se pretenda antirracista, compreendendo a importância e a necessidade de contribuição do docente nesse processo, e como objetivos específicos: mapear os conhecimentos de alunos e professores em sala de aula acerca de história, diversidade cultural, racismo e preconceitos no geral; propor recursos de apoio através da aplicação de oficinas e práticas que viabilizem um espaço de reflexão para os professores; apresentar os resultados do estudo, compreendendo a necessidade e possibilidade de construção de educação antirracista que combata o racismo estrutural.

O estudo se faz necessário por trazer luz para a questão do combate ao racismo por meio do ensino antirracista proposto pelo educador de história. Sendo essa uma questão atual da sociedade, mas que precisa ser abordada de forma mais detalhada e eficiente no contexto acadêmico, principalmente no âmbito do ensino de história, visto que, a problemática do

racismo estrutural também está diretamente relacionada com os conteúdos aplicados pelo docente de história em sala de aula.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: sessões de gravação das entrevistas sobre a sua experiência e conhecimento da temática objeto deste estudo, que poderão ser realizadas no ambiente da escola, em sala de aula sem a presença de alunos ou em local de sua escolha, visando conforto e melhores condições para o diálogo. Também será convidado a participar de oficinas e rodas de conversas produzidas durante a pesquisa, que serão gravadas por vídeo e desenvolvidas em sala de aula na escola sendo todo o processo autorizado pela instituição através do documento de anuência.

As entrevistas serão conduzidas a partir de um roteiro de questões semiestruturadas em que as respostas serão gravadas com autorização dos entrevistados de forma presencial ou de acordo com as normas estabelecidas para a realização de entrevistas, considerando que a pandemia de COVID-19 ainda não acabou e os entrevistados podem se sentir mais confortáveis e seguros com entrevistas remotas. Se assim for, as entrevistas poderão ser realizadas utilizando plataformas online autorizadas como Google Meet, Microsoft Teams, Zoom, Skype, dentre outras.

Em ambos os cenários as respostas serão gravadas com autorização dos entrevistados neste documento escrito e/ou durante o momento da entrevista online nos ambientes virtuais propostos pela CONEP. Além disso, suas falas serão transcritas em documento físico para composição da pesquisa, do qual será disponibilizado uma cópia para que o entrevistado tenha acesso ao conteúdo que será analisado e utilizado neste estudo, tendo ainda total liberdade para desautorizar seu uso e se retirar da pesquisa.

Os riscos envolvidos com sua participação são: essa pesquisa apresenta riscos mínimos como incômodo, desconforto ou constrangimento do entrevistado com relação a alguma pergunta ou abordagem feita pelo entrevistador referente a uma determinada temática. Caso ocorra, a gravação será interrompida e a pergunta poderá ser reestruturada ou suspensa, dando ao participante liberdade para requerer a suspensão da entrevista e/ou encerrar sua participação no estudo.

Os benefícios da pesquisa serão: quanto aos benefícios potenciais da contribuição do participante para esse estudo tem-se a importância das suas experiências e falas, que ao serem analisadas no contexto dessa pesquisa, contribuirão para a problematização e construção da educação antirracista em sala de aula. Sua participação é fundamental para que seja possível desenvolver recursos que auxiliem o professor de história no combate ao racismo estrutural, sendo esse o principal objetivo ao ser alcançado com esse estudo. Assim, por meio da pesquisa, o participante encontrará uma forma de se expressar e desenvolver conhecimento e discernimento individual e coletivo.

Essa pesquisa oferece espaço de reflexão acadêmica sobre o racismo estrutural e a construção da sociedade brasileira atual, fornecendo para os participantes, através das ações e oficinas, a possibilidade de pensar a educação e o ensino de história por um viés antirracista. O estudo fornece ainda um espaço de escuta, de construção de conhecimentos e de desconstrução de conceitos enraizados no racismo. Dessa forma, analisa o peso, a importância e a contribuição do professor e do ensino de história na formação social do indivíduo, sendo um estudo extremamente essencial e benéfico para o meio acadêmico e para a comunidade escolar.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você poderá buscar o direito de ser indenizado.

Durante o período da pesquisa, o voluntário será acompanhado e contribuirá com a pesquisadora no sentido da construção dos dados a serem coletados, o acompanhamento será feito nas imediações da instituição de ensino onde será desenvolvido o estudo. Destaca-se novamente que a participação do indivíduo na pesquisa é opcional e estará assegurado seu direito de desistir e se retirar do estudo a qualquer momento, se assim desejar.

Esta pesquisa atende às exigências das resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as quais estabelecem diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) é um colegiado interdisciplinar e independente de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que tem como foco central defender os interesses e a integridade dos participantes voluntários de pesquisas envolvendo seres humanos e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a **Rosemere Olimpio de Santana**, a **Mariana Valença Félix**, ou ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP/CFP/UFCG cujos dados para contato estão especificados abaixo.

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Rosemere Olimpio de Santana

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande

Endereço Pessoal:

Endereço Profissional:

Horário disponível:

Telefone:

Email:

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Mariana Valença Félix

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande

Endereço Pessoal:

Endereço Profissional:

Horário disponível:

Telefone:

Email: mariana.valenca@estudante.ufcg.edu.br

marianafelix615@gmail.com

Dados do CEP

**Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Formação de Professores da
Universidade Federal de Campina Grande- CEP/CFP/UFCG, situado a
rua Sergio Moreira de Figueiredo, s/n, Bairro: Casas Populares,
Cajazeiras - PB; CEP: 58.900-000.**

Email: cepefpufcgcz@gmail.com

Tel: (83) 3532-2075

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

Cajazeiras - PB ____ de _____ de 2022

Assinatura ou impressão datiloscópica do
voluntário ou responsável legal

Nome e assinatura do responsável pelo
estudo

ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você menor está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo **A contribuição do professor de história para a construção de uma educação antirracista**”, coordenado pela professora Rosemere Olimpio de Santana e a aluna Mariana Valença Félix, ambas vinculadas a Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, campus Cajazeiras – Paraíba.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo geral desenvolver recursos que auxiliem o professor de história na construção de uma educação que se pretenda antirracista, compreendendo a importância e a necessidade de contribuição do docente nesse processo, e como objetivos específicos: mapear os conhecimentos de alunos e professores em sala de aula acerca de história, diversidade cultural, racismo e preconceitos no geral; propor recursos de apoio através da aplicação de oficinas e práticas que viabilizem um espaço de reflexão para os professores; apresentar os resultados do estudo, compreendendo a necessidade e possibilidade de construção de educação antirracista que combata o racismo estrutural.

O estudo se faz necessário por trazer luz para a questão do combate ao racismo por meio do ensino antirracista proposto pelo educador de história. Sendo essa uma questão atual da sociedade, mas que precisa ser abordada de forma mais detalhada e eficiente no contexto acadêmico, principalmente no âmbito do ensino de história, visto que, a problemática do racismo estrutural também está diretamente relacionada com os conteúdos aplicados pelo docente de história em sala de aula.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: oficinas e rodas de conversas produzidas durante a pesquisa, que serão gravadas por vídeo, com autorização dos participantes neste documento escrito, e desenvolvidas em sala de aula na escola, sendo todo o processo também autorizado pela instituição através do documento de anuência.

As oficinas e rodas de conversa ocorrerão em grupo com todos os participantes envolvidos na pesquisa, tendo sempre a presença do professor responsável pela turma. Esses momentos coletivos ocorrerão quinzenalmente, tendo como pautas discussões étnico-raciais e tem como objetivo entender o nível de conhecimento e argumentação dos participantes e oferecer melhorias nesse aspecto.

Durante o período da pesquisa, o voluntário será acompanhado e contribuirá com a pesquisadora no sentido da construção dos dados a serem coletados, o acompanhamento será feito nas imediações da instituição de ensino onde será desenvolvido o estudo. Destaca-se novamente que a participação do indivíduo na pesquisa é opcional e estará assegurado seu direito de desistir e se retirar do estudo a qualquer momento, se assim desejar.

Os riscos envolvidos com sua participação são: essa pesquisa apresenta riscos mínimos como incômodo, desconforto ou constrangimento do participante com relação a alguma abordagem feita pela pesquisadora referente a uma determinada temática presente em alguma oficina ou roda de conversa. Caso ocorra, a pesquisadora mudará a abordagem a fim de minimizar o incômodo, dando ao participante liberdade total para encerrar sua participação no estudo.

Os benefícios da pesquisa serão: quanto aos benefícios potenciais da contribuição do participante para esse estudo tem-se a importância das suas experiências e falas, que ao serem analisadas no contexto dessa pesquisa, contribuirão para a problematização e construção da educação antirracista em sala de aula. Sua participação é fundamental para que seja possível desenvolver recursos que auxiliem o professor de história no combate ao racismo estrutural, sendo esse o principal objetivo ao ser alcançado com esse estudo. Assim, por meio da pesquisa, o participante encontrará uma forma de se expressar e desenvolverá conhecimento e discernimento individual e coletivo.

Essa pesquisa oferece espaço de reflexão acadêmica sobre o racismo estrutural e a construção da sociedade brasileira atual, fornecendo para os participantes, através das ações e oficinas, a possibilidade de pensar a educação e o ensino de história por um viés antirracista. O estudo fornece ainda um espaço de escuta, de construção de conhecimentos e de desconstrução de conceitos enraizados no racismo. Dessa forma, analisa o peso, a importância e a contribuição do professor e do ensino de história na formação social do indivíduo, sendo um estudo extremamente essencial e benéfico para o meio acadêmico e para a comunidade escolar.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você poderá buscar o direito de ser indenizado. Para tanto, é necessário entrar em contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa, sendo possível fazê-lo por meio dos dados mencionados ao final deste termo.

Esta pesquisa atende às exigências das resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as quais estabelecem diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) é um colegiado interdisciplinar e independente de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que tem como foco central defender os interesses e a integridade dos participantes voluntários de pesquisas envolvendo seres humanos e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a **Rosemere Olimpio de Santana**, a **Mariana Valença Félix** ou ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP/CFP/UFCG cujos dados para contato estão especificados abaixo.

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Rosemere Olimpio de Santana

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande

Endereço Pessoal:

Endereço Profissional:

Horário disponível:

Telefone:

Email:

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Mariana Valença Félix

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande

Endereço Pessoal:

Endereço Profissional:

Horário disponível:

Telefone:

Email: mariana.valenca@estudante.ufcg.edu.br

marianafelix615@gmail.com

Dados do CEP

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande- CEP/CFP/UFCG, situado a rua Sergio Moreira de Figueiredo, s/n, Bairro: Casas Populares, Cajazeiras - PB; CEP: 58.900-000.

Email: cepcfpufegcz@gmail.com

Tel: (83) 3532-2075

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

Cajazeiras – PB ____ de _____ de 2022.

Assinatura ou impressão datiloscópica do voluntário ou responsável legal

Nome e assinatura do responsável pelo estudo

ANEXO C - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE COMPROMISSO DO(S) PESQUISADOR(ES)

Por este termo de responsabilidade, nós abaixo–assinados, Orientador e Orientando(s) respectivamente, da pesquisa intitulada “A contribuição do professor de história para a construção de uma educação antirracista” assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde/ MS e suas Complementares, homologada nos termos do Decreto de delegação de competências de 12 de novembro de 1991, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao (s) sujeito (s) da pesquisa e ao Estado.

Reafirmamos, outros sim, nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes a presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo das fichas correspondentes a cada sujeito incluído na pesquisa, por um período de 5 (cinco) anos após o término desta. Apresentaremos sempre que solicitado pelo CEP/ CFP/UFCG (Comitê de Ética em Pesquisas/ Centro de Formação de Professores) ou CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) ou, ainda, as Curadorias envolvidas no presente estudo, relatório sobre o andamento da pesquisa, comunicando ainda ao CEP/CFP/UFCG, qualquer eventual modificação proposta no supracitado projeto.

CAJAZEIRAS – PB, de de 2022.

Orientador(a)

Orientando

ANEXO D - TERMO DE ANUÊNCIA**TERMO DE ANUÊNCIA**

Eu, _____, _____, autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada: A contribuição do professor de história para a construção de uma educação antirracista, nesta instituição, que será realizada no período de 18/07/2022 a 25/11/2022, tendo como pesquisador(a) responsável(a) o(a) Prof(a). Dr(a) _____ e orientando(a) _____. Estou ciente da presença da aluna pesquisadora na instituição para observação de aulas, aplicação de oficinas e encontros coletivos, e também autorizo o uso de imagens, vídeos e áudios dos alunos desta instituição participantes do estudo.

Cajazeiras-PB, _____ de _____ de 2022

**NOME COMPLETO DO RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO
ASSINATURA E CARIMBO**