



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**“AH! AQUELA LEI LÁ”: A LEI 10.639/03 ENTRE AS VIVÊNCIAS DOCENTES E A
CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS**

LÍDIA DE SOUSA MENEZES

RONDONÓPOLIS - MT

2025

LÍDIA DE SOUSA MENEZES

**“AH! AQUELA LEI LÁ”: A LEI 10.639/03 ENTRE AS VIVÊNCIAS DOCENTES E A
CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis, vinculado a Linha de Pesquisa: Política, Formação e Práticas Educativas como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eglén Silvia Pipi Rodrigues.

**RONDONÓPOLIS - MT
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

M541" Menezes, Lídia de Sousa.
"AH! AQUELA LEI LÁ": A LEI 10.639/03 ENTRE AS
VIVÊNCIAS DOCENTES E A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS
ANTIRRACISTAS" [recurso eletrônico] / Lídia de Sousa Menezes. –
Dados eletrônicos (1 arquivo : 195 f., il. color., pdf). – 2025.

Orientador(a): Eglen Silvia Pipi Rodrigues.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis,
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Rondonópolis, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Lei 10.639/03;. 2. Formação de professores;. 3. Educação
antirracista;. 4. Práticas educativas;. 5. Educação decolonial;. I.
Rodrigues, Eglen Silvia Pipi, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: “AH! AQUELA LEI LÁ”: A LEI 10.639/03 ENTRE AS VIVÊNCIAS DOCENTES E A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS”

AUTORA: MESTRANDA LÍDIA DE SOUSA MENEZES

Dissertação defendida e aprovada em **07** de **FEVEREIRO** de **2025**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. EGLEN SILVIA PIPI RODRIGUES (Presidente Banca/**ORIENTADORA**)

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

2. RAQUEL PEREIRA GONÇALVES (Examinadora Interna)

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

3. JOSELENE IEDA DOS SANTOS LOPES DE CARVALHO (Examinadora Externa)

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

4. AGUINALDO RODRIGUES GOMES (Examinador Suplente)

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA PÚBLICA

Aos 07 dias do mês de fevereiro do ano de 2025, às **08 horas**, **ATRAVÉS DE VIDEOCONFERÊNCIA**, sob a presidência da professora Doutora **EGLÉN SILVIA PIPI RODRIGUES**, orientadora, reuniu-se em sessão pública a Banca Examinadora de defesa da Dissertação de Mestrado, a discente **LÍDIA DE SOUSA MENEZES** do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM **EDUCAÇÃO**, visando a obtenção de título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. A Mestranda concluiu os créditos exigidos para obtenção do título de Mestra, na Área de Concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, e foi aprovada no Exame de Qualificação no dia 30 de setembro de 2024, de acordo com os registros constantes na Secretaria do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM **EDUCAÇÃO**. Esta foi a **320ª** sessão pública de Defesa de Dissertação do Programa. Os trabalhos foram instalados às **08:00** horas pela presidente da Banca Examinadora, constituída pelos professores Doutores **EGLÉN SILVIA PIPI RODRIGUES** (Presidente Banca/**ORIENTADORA/53XXXXXXXX34**), **RAQUEL PEREIRA GONÇALVES** (Examinadora Interna/**00XXXXXXXX90**), **JOSELENE IEDA DOS SANTOS LOPES DE CARVALHO** (Examinadora Externa/**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO/08XXXXXXXX23**), **AGUINALDO RODRIGUES GOMES** (Examinador Suplente/**84XXXXXXXX49**). A pós-graduanda procedeu à apresentação de seu trabalho, cujo título é **“AH! AQUELA LEI LÁ”: A LEI 10.639/03 ENTRE AS VIVÊNCIAS DOCENTES E A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS**”. E em seguida foi arguida pelos integrantes da banca. Os trabalhos de arguição foram encerrados às **10h30min.**, e após reunião a Banca deliberou por sua **APROVAÇÃO**. Proclamando o resultado final pela Presidente da Banca Examinadora foram concluídos os trabalhos. O título de Mestre será conferido sob condição de apresentação, na Secretaria do Programa, da versão final corrigida na(s) forma(s) e no prazo estabelecido(s) no Regimento Interno do Programa (**30 DIAS**). Cumpridas as formalidades, às 11 horas, a presidente da mesa encerrou a sessão de defesa, e para constar eu, **ANA LÚCIA POZZOLINI, ASSISTENTE EM ADMINISTRAÇÃO** do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM **EDUCAÇÃO** lavrei a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada eletronicamente pelos integrantes da banca examinadora.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. EGLÉN SILVIA PIPI RODRIGUES (Presidente Banca/**ORIENTADORA**)

2. RAQUEL PEREIRA GONÇALVES (Examinadora Interna)

3. JOSELENE IEDA DOS SANTOS LOPES DE CARVALHO (Examinadora Externa)

4. AGUINALDO RODRIGUES GOMES (Examinador Suplente)

Recomendações da Banca:

A banca, após arguição, parabenizou a acadêmica pela pesquisa e escolha do tema. Sugeriu ampla divulgação do trabalho por meio de apresentação de trabalhos em artigos e congressos.

Ciência do (a) Discente é realizada eletronicamente através do SEI.

RONDONÓPOLIS, 07/02/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Eglen Sílvia Pipi Rodrigues, Docente - UFR**, em 17/02/2025, às 12:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lídia de Sousa Menezes, Usuário Externo**, em 20/02/2025, às 14:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Raquel Pereira Goncalves, Docente - UFR**, em 21/02/2025, às 14:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Joselene Ieda dos Santos Lopes de Carvalho, Usuário Externo**, em 06/05/2025, às 14:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0447910** e o código CRC **58AF7072**.

Dedico este trabalho a todas as pessoas negras, indígenas, quilombolas e pertencentes a outras minorias deste país, especialmente às mulheres e às crianças. Que esta pesquisa contribua para a construção de um futuro em que a diversidade seja celebrada e todas as diferenças sejam respeitadas, garantindo a igualdade de direitos e oportunidades para cada ser humano. Que possamos caminhar juntos rumo a uma sociedade verdadeiramente justa e inclusiva!

AGRADECIMENTOS

Existe um provérbio africano que diz: “Aquele que aprende, ensina”. Ele resume perfeitamente a essência do meu percurso até aqui, cheio de aprendizagens e ensinamentos ao longo desta jornada. Por isso deixo meus mais sinceros agradecimentos:

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFR), aos professores pela paciência, dedicação e pelo compartilhamento de seus conhecimentos, que foram essenciais para minha formação acadêmica e pessoal. Aos colegas e amigos da linha Política, Formação e Práticas Educativas, em especial a Lizandra e Lígia pelas inúmeras conversas, conselhos, partilha de aflições e aprendizados enriquecedores ao longo do curso.

Agradeço à minha orientadora prof.^a. Dra. Eglen Silvia Pipi Rodrigues, uma pessoa querida, que soube conduzir com maestria os passos dessa trajetória até o seu momento final. Sou imensamente grata a você por acreditar em mim desde o início, por acolher meus anseios enquanto pesquisadora e por todos os ensinamentos, pelas palavras de estímulos quando a vida trazia empecilhos momentâneos. Suas orientações foram faróis que guiaram cada passo deste trabalho.

À banca examinadora composta pela Prof.^a. Dra. Joselene Ieda dos Santos Lopes, pela Prof.^a. Dra. Raquel Pereira Gonçalves e pelo Prof. Dr. Aguinaldo Rodrigues Gomes, minha profunda gratidão e admiração por vocês. Sinto-me honrada por contar com profissionais tão competentes e generosos em suas análises. Agradeço também pela acolhida durante o processo, pelo diálogo respeitoso e pelas contribuições que levarei comigo para além deste momento.

Minha eterna gratidão s professoras: Naiara, Rosângela, Tais e Walkiria que gentilmente participaram desta pesquisa, contribuindo com suas vozes e suas perspectivas ajudando a construir e enriquecer este trabalho.

Aos meus familiares pelo apoio constante e pelas palavras de encorajamento que sempre me impulsionaram a seguir em frente, mesmo nos momentos mais desafiadores, em especial a D. Maria Zilma Isá de Sousa, minha mãe.

Aos meus amigos(as) vocês foram meu refúgio, minhas pausas necessárias e minha fonte de energia para continuar. Obrigada pelas conversas animadoras, pelas palavras de motivação, pela paciência e por tornarem o caminho mais leve e cheio de sentido.

Este trabalho é dedicado a todos vocês, que contribuíram para a conclusão desta etapa tão significativa da minha vida.

RESUMO

Estudar, refletir, interrogar sobre a educação brasileira deve ser um exercício constante, necessário e urgente no que tange às teorias, práticas, projetos, políticas públicas, diversidades e entre outros. De tal modo concordamos com Brandão (1981) quanto as possibilidades e releituras sobre os processos educacionais diante dos desafios que encontramos em nosso cotidiano, pois sabemos que situações de preconceitos e conflitos são temas antigos, mas ainda estão em constante processo na contemporaneidade, pois por termos o racismo velado em nossas raízes é um trabalho árduo entender e falar sobre estas construções sociais. Assim sendo, a educação tem um papel importante e significativo para se contrapor e reparar as mazelas deixadas em nossa sociedade. A lei 10.639/03 representa um marco importante nessa jornada e surge como objeto principal deste trabalho, através dela buscamos as concepções de quatro professoras em início de carreira para a construção de suas práticas pedagógicas em relação as questões étnico raciais, concordando com a visão de Freire (1996) quanto as práticas educativas e problematizando se tais ações resultam no que diz respeito à uma educação antirracista. Gomes (2011) e Mota (2021) dialogam muito em torno dessa problemática oportunizando novos olhares, reflexões e planejamentos. É uma pesquisa de cunho qualitativo, com abordagem de investigação comunicativa, que se trata de uma metodologia com compromisso de transformação e que luta contra as desigualdades e a exclusão social, valorizando a interação e a colaboração entre todos os participantes, cuja construção de sentidos ocorre por meio das interações humanas. O objetivo é compreender, descrever e analisar a realidade social, indicando elementos para a transformação. Para a coleta de dados, foram escolhidas três técnicas: relatos comunicativos com perguntas direcionadas à formação docente, roteiros semiestruturados com perguntas relacionadas à lei e as observações comunicativas em sala de aula, promovendo o diálogo e a interpretação coletiva das situações. O referencial teórico baseia-se em autores da teoria crítica e da decolonialidade, cujas produções abordam conceitos e tópicos relevantes que fundamentam o tema da investigação e a problemática apresentada, estando presente: Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Cida Bento, Sueli Carneiro, Paulo Freire e entre outros. Esses autores(as) não apenas destacam as desigualdades persistentes e as práticas discriminatórias, mas também os processos de resistência das comunidades negras ao longo da história brasileira. Enxergando a educação enquanto exercício de poder e superação e reafirmando a democracia através da dialogicidade e das transformações sociais/pessoais.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10.639/03; Formação de professores; Educação antirracista.

ABSTRACT

Studying, reflecting, questioning Brazilian education must be a constant, necessary and urgent exercise with regard to theories, practices, projects, public policies, diversities and others. In such a way we agree with Brandão (1981) regarding the possibilities and rereadings of educational processes in the face of the challenges we encounter in our daily lives, because we know that situations of prejudice and conflicts are old themes, but they are still in constant process in contemporary times, because we have racism veiled in our roots, it is hard work to understand and talk about these social constructions. Therefore, education has an important and significant role to counteract and repair the ills left in our society. Law 10.639/03 represents an important milestone in this journey and emerges as the main object of this work, through which we seek the conceptions of four teachers at the beginning of their careers for the construction of their pedagogical practices in relation to ethnic-racial issues, agreeing with Freire's (1996) view regarding educational practices and problematizing whether such actions result with regard to an anti-racist education. Gomes (2011) and Mota (2021) dialogue a lot around this problem, providing opportunities for new looks, reflections, and planning. It is qualitative research, with a communicative research approach, which is a methodology with a commitment to transformation and that fights against inequalities and social exclusion, valuing interaction and collaboration among all participants, whose construction of meanings occurs through human interactions. The objective is to understand, describe and analyze the social reality, indicating elements for transformation. For data collection, three techniques were chosen: communicative reports with questions directed to teacher training, semi-structured scripts with questions related to the law and communicative observations in the classroom, promoting dialogue and collective interpretation of situations. The theoretical framework is based on authors of critical theory and decoloniality, whose productions address relevant concepts and topics that underlie the theme of the research and the problem presented, being present: Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Cida Bento, Sueli Carneiro, Paulo Freire and others. These authors not only highlight persistent inequalities and discriminatory practices, but also the processes of resistance of black communities throughout Brazilian history. Seeing education as an exercise of power and overcoming and reaffirming democracy through dialogicity and social/personal transformations.

KEYWORDS: Law 10,639/03; Teacher training; Anti-racist education

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - TÉCNICAS ADOTADAS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	70
QUADRO 2 - RELAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM JACIARA – MT	74
QUADRO 3 - CÓDIGOS COM NOMES DAS PARTICIPANTES E AS TÉCNICAS APLICADAS.....	78
QUADRO 4 - SÍNTESE SOBRE O PERCURSO ESCOLAR DA PROFESSORA NAIARA	81
QUADRO 5 - SÍNTESE SOBRE O PERCURSO ESCOLAR DA PROFESSORA ROSÂNGELA	86
QUADRO 6 - SÍNTESE SOBRE O PERCURSO ESCOLAR DA PROFESSORA TAÍS	88
QUADRO 7 - SÍNTESE SOBRE O PERCURSO ESCOLAR DA PROFESSORA WALKIRIA	91
QUADRO 8 - SÍNTESE SOBRE O INGRESSO DA PROFESSORA NAIARA NA CARREIRA DOCENTE	110
QUADRO 9 - SÍNTESE SOBRE O INGRESSO DA PROFESSORA ROSÂNGELA NA CARREIRA DOCENTE.....	110
QUADRO 10 - SÍNTESE SOBRE O INGRESSO DA PROFESSORA TAÍS NA CARREIRA DOCENTE	111
QUADRO 11 - SÍNTESE SOBRE O INGRESSO DA PROFESSORA WALKIRIA NA CARREIRA DOCENTE	111
QUADRO 12 - SÍNTESE SOBRE AS PERCEPÇÕES DA LEI DA PROFESSORA NAIARA.....	132
QUADRO 13 - SÍNTESE SOBRE AS PERCEPÇÕES DA LEI DA PROFESSORA ROSÂNGELA	132
QUADRO 14 - SÍNTESE SOBRE AS PERCEPÇÕES DA LEI DA PROFESSORA TAÍS	133
QUADRO 15 - SÍNTESE SOBRE AS PERCEPÇÕES DA LEI DA PROFESSORA WALKIRIA	133
QUADRO 16 - SÍNTESE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA PROFESSORA WALKIRIA	145
QUADRO 17 - SÍNTESE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA PROFESSORA NAIARA	156
QUADRO 18 - SÍNTESE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA PROFESSORA TAIS	162
QUADRO 19 - SÍNTESE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA PROFESSORA ROSÂNGELA.....	171

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1. A LEI 10.639/03: UM PASSO IMPORTANTE RUMO À EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL.....	16
1.1 Poder e privilégios: a face oculta do racismo.....	18
1.2 De colônia à nação: um breve histórico sobre a formação do Brasil e a escravidão.....	25
1.3 A resistência negra e os movimentos sociais: uma história de luta.....	30
1.4 A criação da lei e o reconhecimento da história afro-brasileira	37
2. ROMPENDO O LEGADO COLONIAL E CONSTRUINDO NOVAS PERSPECTIVAS ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO	44
2.1 A educação libertadora e a construção de novos caminhos.....	49
2.2 Educação antirracista: desconstruindo barreiras e criando novas práticas	55
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS: TRILHANDO OS PERCURSOS ENTRE TEORIA E PRÁTICA.....	58
3.1 Perspectivas teóricas da metodologia de investigação comunicativa.....	61
3.2 As técnicas utilizadas na coleta de dados	66
3.3 Espaço de investigação: mapeando o <i>locus</i> da pesquisa	73
4. A JORNADA DOS DADOS: DA COLETA À DESCOBERTA DE HISTÓRIAS OCULTAS E SUAS ANÁLISES.....	76
4.1 Vozes da pesquisa: as participantes em foco.....	78
4.1.1 <i>Professora Naiara</i>	79
4.1.2 <i>Professora Rosângela</i>	83
4.1.3 <i>Professora Taís</i>	87
4.1.4 <i>Professora Walkiria</i>	90
4.2 Construindo saberes: eixos de análise em contextos educacionais	93
4.2.1 <i>Eixo – Ingresso na Carreira Docente</i>	94
4.2.2 <i>Eixo – As percepções sobre a lei 10.639/03</i>	113
5. PARA ALÉM DOS LIVROS: AS VIVÊNCIAS DOCENTES E A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS	136
5.1 Vivências docentes: experiências e desafios na prática educativa	139
5.2 Das observações comunicativas as práticas antirracistas.	140
6. “NA LUTA É QUE A GENTE SE ENCONTRA”: ENTRE CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS	181
APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE RELATO COMUNICATIVO DE VIDA COTIDIANA.....	187
APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADA	188

INTRODUÇÃO

“Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção”.

(Paulo Freire)

A pesquisa aqui apresentada situa-se na linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Remete a nós pessoas, pesquisadores, educadores, participantes da história à reflexão acerca da educação popular, sobretudo de como esta importante ferramenta tem o poder permanente de refletir, mobilizar, direcionar e romper com pensamentos e processos históricos coloniais, preconceituosos, ultrapassados.

Estudar e interrogar sobre a educação brasileira deve ser um exercício constante, necessário e urgente no que tange ao estabelecimento de teorias, práticas, projetos, políticas públicas, diversidade e leis, enfim, problematizar, compreender, dialogar, apresentar possibilidades e releituras sobre os processos educacionais é de muita valia diante dos desafios que encontramos em nosso cotidiano. Pois como reflete Carlos Rodrigues Brandão, a educação deve ser compreendida como algo que supera os limites/espacos escolares.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (Brandão, 1981, p. 07).

Assim, podemos pensar sobre o conceito de educação e os diferentes modos de vidas que se fragmentam através dos grupos sociais e os quais recriam esse conceito através das vivências e de suas culturas, pois a todo momento embaralhamos a vida com a educação. Nesse sentido, acabamos erroneamente remetendo a educação, apenas ao espaço físico da escola, uma vez que seu conceito e suas práticas são mais amplos, podendo alcançar todos os espaços e sociedades.

Como professora graduada nas áreas de História e Pedagogia, vivencio experiências na carreira docente há uma década e constato por parte dos professores e dos

alunos certas dificuldades no que tange aos conflitos étnico-raciais e, sobretudo, o sentimento de impotência das instituições para lidar com eles. Quando observamos os currículos e os conteúdos ministrados em sala de aula, nos deparamos com eixos norteadores e para além deste debate evidenciamos a lei 10.639/03 que tem como fundamento a obrigatoriedade de estudos acerca da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas. Como nos explicita o autor Thiago Henrique Mota:

A Lei 10.639/2003 resulta da luta dos movimentos sociais negros que buscaram transformar a realidade política e social, por meio da educação. Esse processo exige o resgate da história e cultura da população negra, frente aos cinco séculos de silenciamento e apagamento de suas contribuições para construção da sociedade brasileira e mundial. Para além da responsabilidade de produzir conhecimento efetivamente inclusivo, a lei é um compromisso político de combate ao racismo na tentativa de constituir uma democracia em uma sociedade multicultural e pluriétnica (Mota, 2019, p. 274).

Apesar da promulgação da lei quando indagados, alguns professores não a conhecem ou sabem pouco sobre, neste contexto, advém daí, inclusive a escolha do título para esta pesquisa “Ah, aquela lei lá”. Assim, percebemos que ainda se fazem necessários muitos estudos e reflexões acerca da mesma, que por vezes não é abordada como deveria ou carece de debate público, compreendendo o quanto ela avança nos espaços de aprendizagens e quantos desafios e conflitos ainda a norteiam nessa trajetória de duas décadas.

Estas situações de preconceitos e conflitos na educação brasileira é um tema antigo, mas que ainda está em constante processo na contemporaneidade, pois por termos o racismo velado em nossas raízes é um trabalho árduo entender e falar sobre estas construções sociais, relacionando-as com as várias lutas já alcançadas e os estudos para compreender tais manifestações.

Normalmente, percebemos que estas temáticas são trabalhadas no mês de novembro, na semana da Consciência Negra ou seguem apenas os conteúdos que são ofertados nos materiais didáticos como forma de cumprir os objetivos que são norteados pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Assim, a educação se reduz apenas aos conteúdos e estes muitas vezes são abordados de forma superficial, sem a devida reflexão que merecem, fazendo com que avancemos a passos lentos para a ruptura do senso comum, como alerta Vitor Henrique Paro:

No senso comum, educação e ensino são tidos por sinônimos: ambos se reduzem à passagem de conhecimento – ainda quando se trate de valores ou

atitudes. O importante é sempre o conteúdo, o educador é o simples provedor de conhecimentos e informações; e o educando, o mero receptáculo a tais conteúdos (Paro, 2008, p. 09).

Portanto, precisamos superar o senso comum de que o professor da educação básica é um simples “transmissor” e o estudante um simples “receptor” do conhecimento, entendendo que o aprendizado se dará nas trocas de conhecimentos e culturas destes protagonistas, explorando temáticas sobre as relações étnico-raciais com princípios, respeitando culturas e entendendo suas complexidades.

Logo, ainda temos muito o que caminhar nesse sentido. A dificuldade de sociabilidade entre docentes e alunos sobre as questões étnico-raciais inviabilizam a problematização deste tema no espaço pedagógico, dificultando a construção de uma consciência crítica sobre as práticas preconceituosas e gerando assim, desafios para a formação de uma educação antirracista.

Para tal a educação não deve ser pensada/associada a uma única lógica, um único olhar, não podendo seguir um modelo dominante que inibe os conflitos e prega o silenciamento de muitos, pois ela é justamente a esperança acesa para a quebra desses modelos impostos e a busca de novos caminhos que podem ser trilhados nos processos de descolonização. O autor Luiz Rufino reflete sobre a educação e seus desdobramentos:

Ela nos marca como seres únicos, de vivências intransferíveis, imensuráveis e que têm como característica existencial dar o tom do acabamento de cada um de nós pelas mãos dos outros e dos afetos roçados nas relações. A educação é uma esfera de autoconhecimento, responsabilidade, liberdade, esperança e cura. (...) A defesa que faço é que a educação deve ser entendida como uma forma de erguer existências, mobilizá-las, uma encantaria implicada em contrariar toda e qualquer lógica de dominação. A educação como dimensão política, ética, estética e de prática do saber comprometida com a diversidade das existências e das experiências sociais é, em suma, um radical descolonizador (Rufino, 2021, p. 08-09).

Percebemos, então, que as várias formas de educação produzem e praticam ensinamentos entre aqueles que ensinam e os que aprendem. Pois são feitas de interações sociais entre culturas, tempos e contextos históricos. Assim, os seres são criadores e recriadores de regras e modelos estabelecidos em sociedades. Esses conhecimentos são advindos de variados saberes e fazeres humanos e podem ser passados de geração em geração, podendo a educação ter variadas dimensões e espaços, sendo a fonte de resistência e esperança que quebra diariamente as narrativas de dominação.

Como já abordamos aqui, a educação não se restringe a espaços físicos, nem a grupos específicos de pessoas, no entanto, a escola acaba desempenhando um papel

importante neste cenário, justamente por ser um lugar de convivência e muitas vezes de apresentação do mundo para criança, como nos entoa a autora Hannah Arendt:

Normalmente é na escola que a criança faz a sua primeira entrada no mundo. Ora, a escola é, de modo algum, não o mundo, nem deve pretender sê-lo. A escola é antes a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tomar possível a transição da família para o mundo. Não é a família, mas o Estado, quer dizer, o mundo público, que impõe a escolaridade. Desse modo, relativamente à criança, a escola representa de certa forma o mundo, ainda que o não seja verdadeiramente (Arendt, 2011, p.10).

Em virtude disso, a escola então torna-se um mundo de representações, identificação e socialização para as crianças. Assim sendo, reforça nosso olhar para entender e mudar comportamentos através de processos de formações, vivências, saberes e fazeres das práticas educativas nos espaços escolares. Para isso, faz se necessário “aprender a desaprender”, como nos explicita o autor Marcos Antônio Oliveira Bessa:

Assim, aprender a desaprender para reaprender é condição fundamental para perceber-se sujeito da diferença colonial. Um sujeito da diversidade que não está impresso nos formatos moderno (do permitido ou do morrível), não está no padrão permissível das propostas pós-moderna que ludibriam alguns com a sensação do que é não-atingível atingido e que também é matável, e, do mesmo jeito, não estará em um sujeito que é visto como diferente porque é diverso de diversidade; esta forjada na ideia de que as miscigenações convivem e, igualmente às opções anteriores que nos foram “dadas”, são outros que não fazem falta nenhuma se mortos. Reaprender, por certo, não está em continuar apreendendo e reproduzindo aqueles padrões estabelecidos de arte, cultura, conhecimento direito, democracia, entre outras coisas, que foram forjados na colonização do planeta, que colonizou o corpo, a consciência e continuam reforçando e forçando passagem para manutenção em diferentes situações ainda hoje através de pedagogias como ciência de determinado conhecimento a ser aprendido e acumulado por transmissão. Aprender a desaprender, assim, é reconhecer-se diferente colonialmente: não é ver-se colonizador, caso do brasileiro que aprende assim até hoje (Bessa, 2019, p. 67-68).

Diante da nossa condição de colonizados e por todo o processo sofrido, os traços estilísticos usuais foram modificados e aprimorados na educação. No entanto, as raízes continuam perpetuando e sendo repetidas consciente ou inconscientemente até hoje, portanto, é fundamental nos desconstruirmos primeiro (desaprender) os modelos que foram impostos, refletir e repensar conceitos e práticas coloniais.

Assim, depois de desaprendermos é indispensável reaprender novas práticas que façam a diferença e que nos coloque na qualidade de sujeitos decoloniais, ou seja, reaprender não nos permite aceitar as coisas como são ou ainda repetir modelos postos em nossa sociedade. A partir destes debates e de novas buscas, nascem as indagações para aquilo que era comum, que antes não era questionado ou era silenciado, advém daí também a busca por novas experiências a serem vivenciadas por meio de nossas práticas pedagógicas.

No entanto, o processo de descolonização não é algo que acontece de uma hora para outra ou um modelo pronto e acabado de consciência que acontece ao decorrer de uma data específica ou de rompimentos de ciclos e um longo e árduo processo como nos lembra o autor Luiz Rufino:

A descolonização não é um passe de mágica, não se dá meramente no grito de independência, mas ao longo dos processos de disputa de vida que integram inconformidade, rebeldia e lutas contrárias à dominação e à produção de desvio do ser e de suas práticas de saber. Por mais que se sonhe e esses sonhos sejam corporais, vibrantes e plasmem meios de reivindicar outra experiência, não se dorme colonizado e se acorda descolonizado. Talvez, a descolonização tenha maior intimidade com a capacidade de recuperar nos sonhos o que foi investido no esquecimento. Nos recolhemos no silêncio e na escuridão para sermos visitados pelos pássaros que nos fazem lembrar que a balança do tempo preza pelo equilíbrio. Porém, quando há descompasso existe a necessidade de lançar mão das tecnologias e dos saberes ancestrais que são capazes de desalinhar os fios que bordam a presença dos seres enquanto matéria expandida e em confluência com o todo (Rufino, 2021, p. 22-23).

Deste modo, a descolonização é um processo longo e necessário com embasamento teórico e prático para aprender a ler e ouvir o mundo de variadas formas, respeitando a diversidade e a pluralidade das pessoas e dos modelos de educação que foram escolhidos pelos grupos sociais. É, fundamental ainda exercer mudanças de comportamentos e de práticas em busca de perspectivas reais.

A escola por ser um espaço de interação é privilegiado em diversidades e, portanto, cabe a nós educadores suscitar discussões dessa natureza, quebrando preconceitos e formando novos conceitos através do desenvolvimento e conscientização das pessoas pertencentes a esses espaços de tal modo podemos construir conhecimentos juntos, por isso, temáticas e debates através da perspectiva decolonial ajudam a promover reflexões importantes e conseqüentemente construir novos pensamentos, atitudes e práticas em nossa sociedade.

Assim, a escola não deve ser um campo neutro, pois nestes ambientes existem diariamente conflitos étnico-raciais e pode atuar como difusora de preconceitos, caso as práticas não sejam repensadas e desenvolvidas a partir de uma postura democrática, plural e respeitadora, como nos alerta a autora Nilma Lino Gomes.

No Brasil, a escola, principalmente a pública, é resultado de uma luta popular pelo direito à educação e é entendida como parte do processo de emancipação social. No entanto, essa mesma escola se construiu historicamente enquanto uma instituição reguladora marcada pelas regras, normas e rituais, pela divisão dos conteúdos, pelo cognitivismo, pela ideia do conhecimento científico como única e privilegiada forma de saber, pela ordem e pelo disciplinamento dos corpos (Gomes, 2017, p.134).

Portanto, é necessário entender essa dualidade da escola pública no Brasil, destacando tanto seu papel emancipador quanto suas limitações históricas, para tal essas intervenções e mudanças que almejamos buscam possibilitar o diálogo e o debate acerca de questões importantes que infelizmente, muitas vezes, passam despercebidas no nosso dia a dia, mas que devem ser repensadas com urgência para que respeitem as diversidades culturais e valores existentes, de forma a combater o racismo e desconstruindo as heranças coloniais.

Desta forma a pesquisa aqui busca responder à seguinte questão: **qual a concepção que os professores pedagogos em início de carreira do município de Jaciara-MT, têm em relação à lei 10.639/03 para a construção de suas práticas pedagógicas no que diz respeito à construção de uma educação antirracista.**

Na busca de responder à questão central desta pesquisa, o objetivo geral que se delinea é investigar a concepção de pedagogos dos anos iniciais em relação à lei 10.639/03 para saber quais são as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas na escola em relação à construção de uma educação antirracista e, como objetivos específicos, propõe-se:

- Compreender quais as concepções que os pedagogos em início de carreira têm em relação à lei 10.639/03.
- Descrever e analisar as práticas pedagógicas dos professores pedagogos em início de carreira no que diz respeito à lei 10.639/03.
- Identificar se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores na escola resultam em práticas antirracistas.

Assim sendo, este estudo se torna pertinente por aspirar uma reflexão baseada acerca da lei 10.639/03 nos âmbitos educacionais e em foco nos professores iniciantes, identificando assim, concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas no cenário da educação e enquanto políticas públicas de Estado que tenham a função de preparar os docentes como agentes de transformação.

Para a realização dessa pesquisa, constituiu *locus* duas escolas da rede municipal e duas escolas da rede estadual de ensino do município de Jaciara-MT e teve como participantes quatro professoras pedagogas (uma de cada unidade escolar) que atuam no ensino fundamental e que eram iniciantes na carreira (entre 1 a 5 anos).

A escolha por professores iniciantes vem por delimitação do objeto e também pela curiosidade de tentar buscar junto a esses professores em seus currículos de formação se a lei foi trabalhada nos cursos de licenciatura (aqui faremos nossa busca na pedagogia),

visto que temáticas direcionadas à lei podem ajudar no processo de descolonização na universidade/faculdade e dando então embasamento para os professores iniciantes que estão em período de constituição da docência. Sobre essa questão a autora Silmara de Oliveira Gomes Papi diz:

A fase de iniciação, em especial, tem sido privilegiada, na medida em que se percebe a necessidade constante da melhoria nos processos educativos, pois esse período se inscreve como tempo/espaço privilegiado para a constituição da docência. Os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Podem tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional (Papi, 2010, p. 43).

Deste modo, é perceptível a importância de olhar para este público e ofertar aos professores iniciantes para além dos conhecimentos teóricos sólidos, sobre os princípios da educação, metodologias de ensino, teorias de aprendizagem e estratégias de avaliação, o conhecimento sobre leis de ensino como a lei 10.639/03 e 11.645/08 que envolvem questões para a quebra de preconceitos e discriminações. Essa base teórica permite que os professores compreendam melhor o processo e ajuda na tomada de decisões fundamentadas em suas práticas pedagógicas.

O referencial teórico desta pesquisa fundamenta-se em autores(as) que debatem e consolidam o tema da investigação, assim como a problemática apresentada. Nossa escolha é pautada em estudiosos da teoria crítica e da decolonialidade. Suas produções destacam conceitos e tópicos importantes, contribuindo com as principais pautas que serão exploradas aqui, nomes como: Aníbal Quijano, Avtar Brah, Chimamanda Ngozi Adichie, Djamila Ribeiro, Luiz Rufino, Ramon Grosfoguel e outros encontram-se presentes.

Propomo-nos a fazer reflexões acerca da história do Brasil numa visão decolonial, explorando as nuances do racismo estrutural e suas raízes. Esses autores(as) não apenas destacam as desigualdades persistentes e as práticas discriminatórias, mas também os processos de resistência das comunidades negras ao longo da história brasileira. Podemos citar entre alguns: Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Frantz Fanon, Petronilha Beatriz Gonçalves, Lélia Gonzalez, Cida Bento, Sueli Carneiro, Jessé Souza, Ynaê Lopes dos Santos e outros.

Para aqueles que enxergam a educação enquanto exercício de poder e superação, trilhando caminhos que a tornem um instrumento de justiça social e reafirmando a

democracia através da dialogicidade e da transformação, citamos autores(as) como: Paulo Freire, Dermeval Saviani, Carlos Rodrigues Brandão, bell hooks, Hannah Arendet, Bárbara Carine Soares Pinheiro, Thiago Henrique Mota e entre outros.

No percurso metodológico visando uma perspectiva mais igualitária e dialógica utilizamos autores(as) como: Paulo Freire, Eglén Silvia Pipi Rodrigues, Roseli Rodrigues de Mello, Vanessa Gabassa, Raquel da Silva Santos e entre outros que deram o suporte necessário para a escrita do trabalho.

Destacamos que o referencial teórico deste trabalho foi cuidadosamente elaborado para melhor abordar as problemáticas levantadas. As relações étnico-raciais e a educação antirracista são áreas ricas em estudos de autores que tratam do assunto com grande propriedade. Conforme indicado nas referências desta pesquisa, esses autores forneceram contribuições essenciais para as discussões até aqui apresentadas.

O desenvolvimento metodológico desta pesquisa ocorreu de maneira sistematizada, fizemos uso da revisão de literatura e da pesquisa de campo, sendo de cunho qualitativo, possibilitando assim apresentar aspectos particulares à problemática, através de experiências sociais e históricas dos participantes.

O tema foi investigado por meio de técnicas metodológicas e com procedimentos de coleta, codificação e análises de dados para entendermos a concepção das professoras acerca da lei e das práticas pedagógicas desenvolvidas por elas, dentro de algumas instituições educacionais do município de Jaciara-MT.

As técnicas escolhidas pela pesquisadora e orientadora para a realização da coleta de dados foram: a escuta de relatos comunicativos, entrevistas com roteiro semiestruturado e observação comunicativa crítica. Cada técnica foi organizada e analisada de acordo com a metodologia aqui trabalhada.

Para análise dos dados coletados primeiramente fizemos a transcrição de forma textual de cada técnica inserida, depois organizamos e separamos de acordo com cada participante. Dentro da metodologia de investigação comunicativa temos diferentes níveis de análise que estão interligadas as dimensões excludentes e as dimensões transformadoras, de forma que estas dimensões têm relação direta com os obstáculos/empecilhos que podemos encontrar ao decorrer da realidade investigada.

Para a estruturação deste trabalho, além da introdução em que apresento pontos relevantes como as inquietações e motivações da pesquisa, tema gerador, problematização, objetivos, geral e específicos, metodologia e justificativa, outras seções o compõem.

A primeira seção intitulada: A lei 10.639/03: um passo importante rumo à educação antirracista no Brasil, apresenta primeiramente, um breve histórico sobre a história do Brasil e a construção de suas raízes racistas que são profundas e complexas, desde o período colonial e da inserção da escravidão que para a manutenção da exploração e privilégios foi justificada através de ideologias perpetuadas por várias esferas sociais, estas por sua vez ainda resistem até hoje, infelizmente. Após trilhamos aspectos e lutas construídas ao decorrer de nossa história e que nos mostram a importância da criação de leis e políticas públicas como a que focamos em nosso trabalho. Tratamos sobre a lei 10.639/03 e seus desdobramentos: o que é; qual sua importância; como foi criada; e como estamos 22 anos após a sua promulgação, discutindo sua aplicabilidade, as políticas públicas e seus desdobramentos, apontando assim os avanços, os conflitos e os desafios encontrados nestes percursos.

Na segunda seção intitulada: Rompendo o legado colonial e construindo novas perspectivas através da educação, apresentamos como estamos construindo nossa base teórica pautada em referências e em estudiosos que tenham concepções e olhares voltados à teoria crítica e que apontam a importância da decolonialidade para romper com padrões impostos e com paradigmas antigos percebendo a educação como um meio de transformação, buscando formas de torná-la um instrumento de mudança social. Assim, a necessidade de estudar tais autores nos ajudou a entender e analisar melhor esse caminho.

Na terceira seção intitulada: Caminhos Metodológicos: trilhando os percursos entre teoria e prática, enfatizamos a Metodologia Comunicativa de Investigação explicando como ela embasa nosso trabalho e promove a participação ativa das pessoas envolvidas na pesquisa, abrindo um amplo espectro de respostas, abordando as condições de trabalho e vida em comunidade, o que a torna transformadora. Fundamentada nos conceitos de ação comunicativa e dialogicidade (de Habermas e Freire), essa metodologia orienta todo o processo de investigação, desde a formulação da questão de pesquisa, a definição dos objetivos, suas técnicas de análises, seleção das bibliografias relevantes e delimitação temporal. Posteriormente, serão explorados os fatores que apresentam as perspectivas/concepções desejadas para a análise, fazendo uso de procedimentos de coleta e análise dos dados, sempre seguindo uma orientação comunicativa.

Na quarta seção intitulada: A jornada dos dados: da coleta a descoberta de histórias ocultas e suas análises, apresentamos as professoras participantes da pesquisa, juntamente com os dados que são organizados em eixos de análise, estes por sua vez estão

ligados aos temas investigados, sendo eles: formação inicial, formação superior, ingresso na carreira docente e conhecimentos relacionados à lei 10.639/03. Através das técnicas aplicadas às entrevistas, seus relatos de vida, sobre seus currículos/matrizes formativas é feita a tabulação. Assim sendo, a análise dos dados está ligada a dimensões excludentes e transformadoras, mas ressaltando que objetivo principal da metodologia está justamente em buscar maneiras de solucionar/acabar com as questões relacionadas a qualquer tipo de desigualdades e preconceitos.

Na quinta seção intitulada: Para além dos livros: as vivências docentes e a construção das práticas antirracistas, discutimos um pouco sobre as vivências docentes e a prática antirracista. O que são vivências docentes e a construção da docência no processo escolar, o que é prática antirracista e como ela contribui com a cidadania e ajuda combater preconceitos e discriminações cotidianas do espaço escolar, qual o papel do professor nesta jornada. Abordamos as vivências docentes de nossas participantes e também relatamos a observação das práticas descritas pelas entrevistadas e como construímos junto com as professoras os resultados. Fica evidente que as questões étnico-raciais devem ser estudadas e refletidas no fazer docente na intenção de abolir qualquer forma de discriminação e de contribuir para a construção de práticas, saberes e fazeres que respeitem as pessoas como elas são, dessa forma, fazendo valer os princípios da nossa Constituição.

Na sexta e última seção intitulada: “Na luta é que a gente se encontra” - entre conclusões e reflexões de novos horizontes, apresentamos as motivações para a escolha do tema, nossas constatações ao debruçar da pesquisa, as limitações que se fazem presentes no processo do trabalho e por fim levantamos hipóteses que tentam responder nossa problemática. Desta forma, tal tema demonstra sua importância por contribuir de forma reflexiva com o trabalho pedagógico de profissionais inseridos na rede pública de ensino, podendo oportunizar novos olhares, reflexões e planejamentos para esses protagonistas que serão os agentes transformadores de suas comunidades, isto posto através de uma política educacional e colaborando efetivamente para uma educação que seja antirracista, democrática e mais igualitária.

1. A LEI 10.639/03: UM PASSO IMPORTANTE RUMO À EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL

(...) “Brasil, meu nego, /deixa eu te contar /a história que a história não conta, / o avesso do mesmo lugar, / na luta é que a gente se encontra. / Brasil, meu denço/ a Mangueira chegou, /com versos que o livro apagou. / Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento, / tem sangue retinto pisado/ atrás do herói emoldurado.”

(Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mamá, Marcio Bola, Ronie O. e Danilo Firmino)

O trecho do samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira do ano de 2019 – “Histórias para Ninar Gente Grande”, reconta a história do Brasil numa narrativa baseada nas páginas ausentes “que o livro apagou”. Se a história oficial é uma sucessão de versões dos acontecimentos, o enredo proposto tem outras vertentes.

Tornando-se uma homenagem à resistência e luta dos heróis populares e das minorias que não foram devidamente registradas nos livros de história oficiais, por isso “o avesso do mesmo lugar” contando-a agora através de outras perspectivas, o outro lado da história que foi por tempos silenciados e deixando claro que essa história ainda não acabou e tem suas marcas entrelaçadas no nosso presente, “na luta é que a gente se encontra” pois estamos em constante luta contra as desigualdades e a exclusão social.

Levando em conta apenas pouco mais de 500 anos, a narrativa tradicional escolheu seus heróis, selecionou os feitos bravios, ergueu monumentos, batizou ruas e avenidas, e assim, entre o “quem ganhou e quem perdeu”, ficamos com quem “ganhou.” Índios, negros, mulatos e pobres não viraram estátua. Seus nomes não estão nas provas escolares. Não são opções para marcar “x” nas questões de múltiplas escolhas (Vieira, 2019, p. 314).

Leandro Vieira critica a narrativa tradicional/positivista da história do Brasil que, em pouco mais de 500 anos, escolheu seus heróis e glorificou seus feitos, erguendo monumentos e nomeando ruas e avenidas em forma de homenagens. Essa versão oficial da história foca em quem foi considerado vencedor, ignorando os indígenas, negros, mulatos e pobres. Estes por sua vez invisibilizados pela história desde o “descobrimento” do Brasil, como nos aponta a autora Ynaê Lopes dos Santos.

Desse modo, e não por acaso, o Brasil descoberto pelos portugueses esconde as histórias de milhões de pessoas que viviam nestas paragens. Mas não foi apenas a forte e diversificada presença indígena que a história brasileira oficial escondeu por muito tempo. A violência do sistema colonial é muitas vezes

retratada de forma naturalizada, como se a escravização, a exploração e a própria colonização fossem estágios obrigatórios pelos quais a humanidade precisasse passar. Não foram. Foram escolhas feitas por uma parcela dos sujeitos que viveram naquele período, e essas escolhas foram questionadas inúmeras vezes, sobretudo por quem foi subjugada a violência do sistema colonial (Santos, 2022, p. 24).

Esses grupos marginalizados não são reconhecidos ou celebrados dentro da história eurocêntrica, no entanto, o país foi construído através do trabalho, sangue e suor dessas pessoas, por isso o “sangue retinto pisado” refere-se ao sangue das populações que sofreram com toda a violência e opressão dos colonizadores e que estavam ali “atrás do herói emoldurado”, por trás dessas figuras emolduradas, existem muitas histórias silenciadas de sofrimentos, crimes e injustiças sociais, que até hoje são ignorados por muitos.

Seus nomes e histórias foram excluídos da sociedade e suas histórias enquanto povo/nação sempre perpassavam por narrativas contadas através do outro/outrem o que nos faz perceber que uma das formas de marginalizar esse povo era inferiorizá-los através dos olhares dominantes. A autora Chimamanda N. Adichie alerta sobre isso em sua obra “O perigo de uma história única”.

É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna. É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considera as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que o outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva (Adichie, 2019, p. 22-23).

Portanto, a construção e imposição de uma narrativa única sobre um povo ou cultura; é uma forma de impor poder. Ao mostrar repetidamente um povo sob uma única perspectiva, essa visão se cristaliza e vai se tornando a definição de um povo/grupo. Isso apaga a diversidade de experiências e identidades, reduzindo suas complexidades e impondo uma visão que serve aos interesses de quem detém o poder.

Por muito tempo esses grupos marginalizados da história do seu próprio país foram inviabilizados e não diferentemente da vida real, o mesmo aconteceu nos registros oficiais, nos livros históricos e nas provas escolares, não sendo vistos como opções válidas ou importantes nas narrativas históricas. Essa realidade que ainda nos permeia só começou a ter mudanças após muitos e muitos anos de lutas e movimentos desses grupos, para tanto o objeto de estudo deste trabalho é fruto desta árdua luta.

Antes de tratarmos em específico sobre o surgimento/criação da lei, faz-se necessária uma trajetória sobre nosso contexto histórico enquanto povo, entender como se deu o fortalecimento do racismo e suas estruturas em nossa sociedade e os movimentos de resistência e luta nestes caminhos que foram/são de muita importância para a construção de novos olhares, novas histórias.

1.1 Poder e privilégios: a face oculta do racismo

Falamos muito sobre o racismo nos dias atuais, no entanto ainda carece para muitos entender o significado desta palavra e por isso se faz necessário conceituá-la, pois a definição clara e precisa nos permite reconhecer e identificar suas diversas manifestações e facetas. É preciso entender o racismo como um sistema complexo de opressão, não apenas como problemas individuais.

Além disso, ao definir o racismo e seus desdobramentos, fornecemos uma base sólida para o entendimento da nossa própria história abordando tanto os sintomas quanto as causas profundas da discriminação racial. Ao fazer essa busca, encontramos o seguinte conceito no dicionário online de português:

Preconceito e discriminação direcionados a alguém tendo em conta sua origem étnico-racial, geralmente se refere à ideologia de que existe uma raça melhor que outra. Sistema que defende a existência de uma raça considerada superior e que, em razão disso, deve dominar outras, falando especialmente das pessoas brancas em relação a outras não-brancas. Sistema que busca a superioridade de um grupo étnico-racial relativamente a outros, preconizando, em particular, seu isolamento no interior de um país, normalmente visando o extermínio de uma minoria: o racismo antisemita dos nazistas. Reunião dos conceitos que afirma existir uma hierarquia entre etnias ou raças. [Política] Sistema doutrinário ou político que estabelece a exaltação de uma raça, em detrimento das demais. Etimologia (origem da palavra racismo). A palavra racismo deriva da junção da palavra “raça”, derivada do italiano “razza”, e do sufixo -ismo (Ribeiro, 2024).

Podemos definir então, o racismo como: uma ideologia e um sistema de opressão baseado na crença de que diferentes raças possuem características distintas e que determinam suas habilidades e comportamentos, e que, como resultado, algumas raças são inerentemente superiores ou inferiores a outras, em especial as pessoas brancas em relação a outras não-brancas.

Essa crença se manifesta em atitudes, comportamentos, políticas e práticas que discriminam, marginalizam e oprimem indivíduos ou grupos de pessoas com base em sua raça e/ou etnia. Para, Sueli Carneiro o sentido de raça; está intrinsecamente relacionado às conjunturas históricas e coloniais.

Em concordância com Antônio Sérgio Guimarães, consideramos que raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, é informada por uma noção específica de natureza como algo endodeterminado. (...) Nessa perspectiva, a cor, enquanto conceito racialmente definido, só pode ser critério explicativo das diferenças sociais existentes entre negros e brancos, na medida da existência de uma concepção racial preexistente, da qual a cor é tributária, e na medida em que foi possível, a partir dela, estabelecer as diferenciações de raça. (...) É meu pressuposto que raça é um dos elementos estruturais de sociedades multirraciais de origem colonial (Carneiro, 2023, p.20)¹

Nesse sentido, a cor da pele (ou o conceito racial de cor) não é uma característica natural que determina as desigualdades, mas uma construção social que justifica e reforça a discriminação entre grupos. A ideia de “raça”, então, só faz sentido em um sistema social que já a institui como um fator diferenciador e hierárquico. Em sociedades multirraciais, como as de origem colonial, a “raça” é um dos elementos fundamentais que estruturam as desigualdades sociais, sendo, portanto, uma construção histórica e social que atravessa as relações de poder e de dominação. Dessa forma, o conceito de “raça” é entendido como um produto histórico e social, e não como uma diferença biológica ou natural entre os indivíduos. Sendo um conceito socialmente construído e moldado por circunstâncias históricas específicas e que é profundamente influenciado por relações de poder e conflitos, norteando as dinâmicas políticas, econômicas e práticas sociais/culturais das sociedades contemporâneas.

A raça não passa de uma ficção útil, de uma construção fantasista ou de uma projeção ideológica cuja função é desviar a atenção de conflitos antigamente entendidos como mais verossímeis — a luta de classes ou a luta de sexos, por exemplo. Em muitos casos, é uma figura autônoma do real, cuja força e densidade podem explicar-se pelo seu caráter extremamente móvel, inconstante e caprichoso. Aliás, ainda há bem pouco tempo, a ordem do mundo fundava-se num dualismo inaugural que encontrava parte das suas justificações no velho mito da superioridade raciais (Mbembe, 2014, p.27).

Segundo Mbembe, a raça não passa de uma construção ideológica com função disciplinadora, uma ferramenta de controle social e um elemento fundamental da estrutura social. Para ele, o racismo é um mecanismo de justificativa para a exclusão de pessoas da sociedade, e não apenas um preconceito. Se pensarmos em um recorte histórico para entender quando essas práticas começaram a aparecer e tomar forma se desenvolvendo

¹ Ao tratarmos do conceito de “raça” e falarmos sobre racismo estrutural, Carneiro é uma importante referência para as pesquisas nessa área, sabemos ainda que um dos principais autores que também discute este tema é Silvio Almeida. Neste trabalho havíamos utilizado as referências deste autor, no entanto fizemos a escolha de não citá-lo, pois o mesmo no ano de 2024 se tornou alvo de um inquérito no Supremo Tribunal Federal, sendo denunciado por seis mulheres de assédio moral e sexual.

ao longo do tempo, podemos dizer que através da dominação capitalista e da imposição de uma superioridade de conhecimentos, os homens brancos ocidentais do século XVI definiram por meio de suas opiniões, vontades e privilégios um tipo de sistema-mundo, sendo regido por projetos imperiais, coloniais e patriarcais onde todos seriam “medidos por suas réguas”.

Utilizando-se do princípio da universalidade e do discurso religioso, encontraram uma gama de oportunidades para impor ao mundo suas vontades e preconceitos, de modo que eles seriam o modelo ideal a ser seguido, em que “todos são iguais perante ao olho de Deus” e dentro da filosofia cartesiana esse “olho de Deus” está interligado ao “eu centrado”. Ou seja, o indivíduo coloca a si mesmo no centro de suas experiências, decisões e interpretações de mundo.

Seguindo essa lógica, eles empregaram discursos como estes mundo a fora para justificar as invasões, denominadas de conquistas imperiais. “Depois de conquistar o mundo, os homens europeus alcançaram qualidades “divinas” que lhes davam um privilégio epistemológico sobre os demais.” (Grosfoguel, 2016, p.31).

Logo agora com “qualidades divinas” os conquistadores podiam definir inclusive quem era humano, quem era gente ou não, através da religião e de seu deus monoteísta. No imaginário cristão do final do século XV, a falta de religião era vista como sinônimo de não ter uma alma, ou seja, ser excluído da condição de humano e encontraram apoio nesses argumentos para escravizar, violentar, matar e dizimar milhares de pessoas.

Ao contrário do que atesta o senso comum contemporâneo, o “racismo de cor” não foi o primeiro discurso racista. O “racismo religioso” (“povos com religião” versus “povos sem religião” ou “povos com alma” versus “povos sem alma”) foi o primeiro elemento racista do “sistema-mundo patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista. (...) O debate suscitado pela conquista das Américas era sobre se os “povos sem religião” encontrados por Colombo em uma de suas viagens eram “povos com alma ou sem alma”. A lógica da argumentação era a seguinte: 1. Se você não tem uma religião, você não tem um Deus; 2. se você não tem um Deus, você não tem uma alma; e, por fim, 3. se você não tem uma alma não é humano, mas animal (Grosfoguel, 2016, p.36-37).

O racismo é aqui então a base de desigualdade mais profunda explorada pelos privilégios do homem branco que, usando do discurso religioso, intitulou-os como “sem almas” e a partir daí começa o processo de “desgentificação” primeiro dos indígenas e depois dos africanos. Ao decorrer do tempo, o racismo religioso foi dando vez ao racismo de cor. Assim, essa lógica foi estruturando e dando fundamentação para o sistema colonial e escravagista que se perpetuou por muito tempo no mundo ocidental, em específico por 388 anos em nosso país.

A autora Avtar Brah nos atenta sobre como a construção e representações dos discursos são importantes nestes processos culturais, tem suas próprias especificidades e estratégias para a determinação do poder. Neste caso, “a “raça” ainda atua como um marcador aparentemente inerradicável de diferença social.” (Brah, 2006, p. 331).

Com interesses sociais e econômicos diversos, grupos de homens ocidentais brancos criaram discursos estereotipados sobre grupos heterogêneos que eram considerados por eles inferiores e através de elementos como a raça categorizaram diferenciaram e hierarquizaram indivíduos e grupos, influenciando desigualdades sociais, econômicas e políticas. Os não-brancos eram chamados de “pessoas de cor” como uma forma de codificar e dominar estas pessoas.

Eram então comumente descritas em discursos populares, políticos e acadêmicos como “pessoas de cor”. O termo não era um simples termo descritivo. Tinha sido o código colonial para uma relação de dominação e subordinação entre o colonizador e o colonizado. (...) A racialização de sua posição de classe e gênero através de um racismo que punha em primeiro plano sua “não-brancura” como temática comum no discurso sobre as “pessoas de cor” (Brah, 2006, p. 332-333).

De tal modo o racismo começa a ser relacionado como sinônimo de “não-brancura”, as relações de poder a partir de quem domina; definem as diferenças e seus discursos, através da racialização de sua posição de classe e gênero, assim, destacando a “não-brancura”, e reforçando o racismo e as desigualdades associadas a essa distinção.

É perceptível, quando estudamos esse período da história, que nos locais colonizados por europeus, durante a era de expansão do colonialismo, foram implantadas ideologias de superioridade branca. Essas ideologias moldaram as estruturas sociais e políticas, levando a diversas consequências que perpetuaram desigualdades raciais e a noção de superioridade da branquitude.

O discurso europeu sempre destacou o tom da pele como a base principal para distinguir status e valor. As noções de “bárbaros”, “pagãos”, “selvagens” e “primitivos” evidenciam a cosmologia que orientou a percepção eurocêntrica do outro nos grandes momentos de expansão territorial da Europa. (...) Analisando a visão do europeu sobre os não europeus, pode-se concluir que aquele ganhou em força e identidade, uma espécie de identidade substituta, clandestina, subterrânea, colocando-se como o “homem universal” em comparação com os não europeus. Assim, foi no bojo do processo de colonização que se constituiu a branquitude. Os europeus brancos foram criando uma identidade comum que usou os africanos, negros, como principal contraste. A natureza desigual dessa relação permitiu que os brancos estipulassem e disseminassem o significado de si próprios e do outro através de projeções, exclusões, negações e atos de repressão (Bento, 2022, p. 28-29).

Assim os europeus foram construindo uma identidade de poder e se fortificando em seus discursos de um modo que essa narrativa foi sustentada por um pacto implícito

da branquitude. Sobre esse conceito de branquitude, a autora Cida Bento diz: “é um pacto de cumplicidade não verbalizada entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios.” (Bento, 2022, p. 18). Logo para a manutenção de uma estrutura que se beneficiam, essas pessoas seguem repercutindo comportamentos e discursos racistas. Embora haja competição entre eles, ela ocorre entre grupos que se veem como iguais, e qualquer ameaça à “normalidade” e “universalidade” representada pela branquitude é tratada como uma ameaça.

Para a manutenção desta estrutura de poder, eles tomam os espaços sociais, culturais, políticos, ideológicos e todas as esferas que produzem e mantêm a categorização e hierarquização racial. Agindo através de diversas práticas e discursos que naturalizam a ideia de raças distintas e atribuem características, comportamentos e valores a essas raças, perpetuando sistemas de dominação e subordinação. Para esse feito, a autora Sueli Carneiro nomeia de dispositivo de racialidade e fala um pouco sobre como ele funciona:

O dispositivo de racialidade também produz uma dualidade entre positivo e negativo, tendo na cor da pele o fator de identificação do normal, e a brancura será sua representação. Constitui-se assim uma ontologia do ser e uma ontologia da diferença. Como afirma Isildinha Baptista Nogueira: “A “brancura” passa a ser parâmetro de pureza artística, de nobreza estética, majestade moral, sabedoria científica, etc. Assim, o branco encarna todas as virtudes, a manifestação da razão, do espírito e das ideias: “eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a humanidade.” Mas a operacionalidade dessa construção depende da possibilidade de engendrar o seu contraponto, o negativo, o que é recusado “para poder instaurar positivamente o desejável”. É esse processo que “inscreve os negros num paradigma de inferioridade em relação aos brancos.” O dispositivo de racialidade, ao demarcar a humanidade como sinônimo de brancura, irá redefinir as demais dimensões humanas e hierarquizar-las de acordo com a proximidade ou distanciamento desse padrão. Desse modo, ser branco torna-se um ideal para os outros (Carneiro, 2023, p. 31-32).

Percebemos então que uma dicotomia foi criada nesse percurso, uma dualidade entre positivo/negativo, entre o bem/mal sendo a cor da pele o fator de identificação desse dispositivo. A brancura é estabelecida como norma e representação do que é “normal”, do que é “belo”, enquanto a negritude do “feio”, do que não deve ser seguido.

A brancura fica sendo associada a virtudes como pureza artística, nobreza estética, majestade moral e sabedoria científica, sendo considerada o ápice da cultura, da civilização e da humanidade. No entanto, essa construção positiva da branquitude depende da criação de um contraponto negativo para ter validação, nesse caso os negros que são inseridos em um paradigma de inferioridade, como perdedores, atrasados e entre outros estereótipos.

Outro privilégio aqui também estabelecido a branquitude é o da individualidade, permitindo que pessoas brancas sejam consideradas como indivíduos únicos, sem que sua raça seja um fator determinante de como são vistas. Em contrapartida as pessoas negras geralmente são associadas à sua cor e raça. Sobre essa questão, a autora Edith Pizza, diz:

Um branco é apenas e tão somente representante de si mesmo, um indivíduo no sentido pleno da palavra. Cor e raça não fazem parte dessa individualidade. Um negro, ao contrário, representa uma coletividade racializada em bloco - cor e raça são ele mesmo (Pizza, 2002, p.23).

O racismo não apenas eleva a branquitude a um ideal moral a ser alcançado, mas também a estabelece como padrão estético desejável. Esse ideal ultrapassa as esferas morais e estéticas, permeando a percepção social tanto de pessoas negras quanto de pessoas brancas. Esta imposição da cultura do colonizador/branco como universal, como a “certa” e que deve ser um padrão/modelo a ser seguido é algo tão forte e dominante que leva a dinâmicas culturais, sociais e psicológicas em que muitos querem se sentir pertencentes/iguais, criando complexos de inferioridades e levando à rejeição da própria identidade cultural/racial de muitos povos. O autor Frantz Fanon relata que:

Todo povo colonizado, isto é, todo povo em cujo seio se originou um complexo de inferioridade em decorrência do sepultamento da originalidade cultural local - se vê confrontado com a linguagem da nação civilizadora, quer dizer, da cultura metropolitana. O colonizado tanto mais se evadirá da própria selva quanto mais adotar os valores culturais da metrópole. Tão mais branco será quanto mais rejeitar sua escuridão, sua selva. No exército colonial, e especialmente nos regimentos de fuzileiros senegaleses, os oficiais nativos são, antes de mais nada, intérpretes. Servem para transmitir a seus semelhantes às ordens do senhor, gozando eles próprios de certa respeitabilidade (Fanon, 2020, p. 32).

Muitas vezes a busca pela aceitação e elevação social leva os colonizados a rejeitar suas próprias raízes culturais e raciais. Ao adotar a cultura do colonizador, acreditam que isso os tornará mais valorizados. Visto que o sistema de opressão ensina que poder e controle são os meios para se obter respeito, dignidade ou liberdade ao invés de buscar uma sociedade sem opressão, o oprimido, ao internalizar as dinâmicas de poder, pode acabar desejando estar na posição de quem exerce o poder e a dominação sobre os outros. Isso pode acontecer porque o pensamento dos oprimidos é moldado pela contradição própria à situação de opressão em que foram conduzidos. O autor Paulo Freire nos alertava sobre isso em sua obra pedagogia do oprimido.

Quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em vez de buscar a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam” (Freire,1987, p.44).

Portanto para a Freire para acontecer a verdadeira emancipação/conscientização dos oprimidos requer uma mudança profunda na forma de pensar e agir, rompendo com as estruturas de opressão, em vez de simplesmente inverter os papéis dentro dessas mesmas estruturas. Assim, a colonização não só impôs dominação política e econômica, mas também criou profundas mazelas tanto sociais, culturais, como emocionais nos povos colonizados.

Esse processo de afastamento cultural e identidade racial é uma das formas mais perversas de opressão, perpetuando a desigualdade e a desvalorização culturais desses povos. Narrativas e discursos como estes foram utilizados para legitimar e perpetuar relações de dominação e desigualdade, especialmente durante e após o período de colonização na América, como nos aponta o autor Aníbal Quijano.

Na América, a idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da idéia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade (Quijano, 2005, p. 118).

Na América, o dispositivo de racialidade foi formulado através das relações de poder estabelecidas pelos colonizadores europeus sobre os povos indígenas e africanos no processo de colonização passando pela dominação e exploração desses grupos. Esse processo consolidou a perspectiva eurocêntrica, que colocava a Europa e seus valores como o padrão de referência universal, ajudando a construir e reforçar a ideia de raça e naturalizando a superioridade europeia e a inferioridade dos povos colonizados.

Esta concepção serviu como uma ferramenta eficaz e duradoura para que os europeus mantivessem o controle social e a hierarquia global, criando-se normas que perpetuaram as desigualdades e que refletiu e reflete até hoje em suas posições sociais e econômicas e também nas avaliações de suas contribuições culturais e intelectuais e como sujeitos de conhecimento.

1.2 De colônia à nação: um breve histórico sobre a formação do Brasil e a escravidão

As raízes racistas do Brasil são heranças complexas e que resultam de séculos desde o começo de sua colonização, afinal toda história tem um início. Às vezes, esse início antecede a sua própria história e o que podemos dizer sobre o racismo no Brasil. “Se fosse o caso de precisar uma data inicial para começarmos a pensar a história do racismo no Brasil, não haveria motivos para titubear: o dia 22 de abril de 1500, mais conhecido como “o dia do Descobrimento”, seria nosso marco zero.” (Santos, 2022, p.23)

O território então “descoberto” era fortemente povoado por sociedades indígenas, a chegada dos colonizadores deu início ao processo de exploração e escravização dessas sociedades e, posteriormente, de sociedades africanas. Portanto, o “marco zero” do racismo no Brasil estaria intrinsecamente ligado a esse início, que trouxe consigo as bases para a construção de uma sociedade racialmente hierarquizada e consolidadas em seus discursos, de modo que parecesse natural e obrigatório tal processo.

Assim sendo, a escolha por essa abordagem do “descobrimento” já revela uma postura que interpreta a história brasileira através de uma perspectiva eurocêntrica/branca e, por extensão, centrada na experiência dos colonizadores na qual a violência é muitas vezes apresentada como algo inevitável, como se a escravização, a exploração e a colonização fossem processos naturais na trajetória da humanidade e não fruto de suas escolhas em prol da manutenção de seus próprios privilégios.

De tal modo, os colonizadores não só dominaram territórios, mas também estabeleceram um sistema de poder que influenciou as dinâmicas sociais e econômicas, criando desigualdades duráveis através do controle/poder, numa relação histórica de dominação e exploração pautada no trabalho, em que as relações e a organização da sociedade foram estruturadas em torno de divisões raciais. As autoras Ana Maria Aires, Franselma Figueirêdo e Juliana Silva explanam um pouco sobre o assunto.

Foi através da força do controle que se impôs a hierarquia identitária racial, de classe, de gênero e a epistemologia moderna excludente. Uma estrutura colonial que fez emergir o que Quijano (2009) conceitua de “colonialidade do poder”, uma relação histórica de dominação, exploração e divisão do trabalho associada à questão racial: aos índios a servidão; aos negros a escravidão; aos brancos o comércio e o recebimento dos salários; aos nobres os altos postos da administração civil e militar colonial (Aires, Figueirêdo e Silva, 2022, p.133).

Dessa forma, o sistema colonial não apenas criou novas divisões econômicas e sociais, mas também deu origem a uma hierarquia de dominação baseada em critérios raciais e na desigual distribuição de recursos e trabalho. “Nossa história foi

profundamente marcada pela brutalidade contra as populações negras e indígenas, que eram vistas como ameaça aos interesses dos europeus.” (Bento, 2022, p. 30)

Durante este processo, os europeus constituíram um novo modelo econômico/social em que a exploração das terras invadidas estava diretamente associada ao abuso e exploração de grupos considerados inferiores, como os indígenas e os africanos. Esses grupos foram forçados a desempenhar os papéis mais árduos e subalternos na economia colonial, enquanto os colonizadores se apropriavam das terras, dos cargos administrativos e acumulavam riquezas. “A colonização europeia das Américas inaugurou um sistema mundial capitalista que ligou raça, terra e divisão do trabalho, conferindo substância a relação de dominação que se constitui.” (Bento, 2022, p. 36)

Para justificar as atrocidades ligadas à escravidão, foram criadas ideologias racistas que desumanizavam/desgentificavam os africanos, tratando-os como animais, “sem almas” e justificando assim sua subjugação e exploração. Essas ideologias foram perpetuadas pela igreja, pelo estado e pela sociedade em geral. “Em meio a um processo que entrelaçava interesses econômicos, políticos e religiosos, a igreja católica garantiu a justificativa moral para a escravização de africanos” (Santos, 2022, p. 36).

A transição de colônia a nação/estado independente não alterou a situação dos negros no Brasil. O sistema de escravidão permaneceu intacto e continuou a ser uma base fundamental da economia. A independência não significou liberdade ou melhores condições de vida, pois a elite que assumiu o poder/controlou do país após a independência tinha pouco interesse em mudar algo, já que sua riqueza e poder estavam diretamente ligados à manutenção da exploração através da escravidão.

A acumulação de riqueza resultante do trabalho escravo foi um fator essencial para o financiamento do que mais tarde seria a revolução industrial, acarretando o crescimento econômico europeu. Sem o trabalho escravo, a história certamente teria seguido um curso diferente. As estruturas econômicas e sociais das Américas e da Europa teriam se desenvolvido de outra forma como nos aponta o autor Kabengele Munanga.

Sabemos que o Brasil não foi o único país da América a adotar o regime escravista. Por isso, podemos incluir o processo de escravidão aqui desenvolvido dentro de um contexto maior chamado escravidão afro-americana moderna. A escravidão afro-americana moderna desempenhou um importante papel no desenvolvimento do sistema econômico capitalista mundial. Foi o negro escravizado que criou, com o seu trabalho, a grande massa de artigos tropicais vendidos na Europa durante três séculos, enriquecendo as classes dominantes do Brasil e de outros países. Com o trabalho escravo e com a compra e venda de africanos, a Europa colocou-se na

dianteira da civilização ocidental também por três séculos. Podemos afirmar que, sem o trabalho escravo, certamente a história teria acontecido de uma outra maneira (Munanga, 2016, p. 78).

O Brasil, em se considerando as Américas, foi o berço do regime escravista, o tráfico transatlântico trouxe milhões de africanos ao país entre os séculos XVI e XIX. Estes por sua vez desempenharam papel vital no desenvolvimento do capitalismo e na produção em massa de produtos tropicais, como açúcar e o café, que foram comercializados na Europa durante esse período, mais tarde na mineração e em diversas outras atividades econômicas enriquecendo a elite brasileira e de outros países.

A escravidão continuou legalizada e amplamente praticada até a Abolição em 1888. As estruturas de poder e as relações sociais herdadas do período colonial, que eram baseadas na exploração e opressão racial, permaneceram em vigor, mantendo as dinâmicas de exclusão e opressão que existiam.

Nesse sentido, a violência racial pode ser entendida como uma prática disciplinar que não apenas oprime, mas também produz sujeitos dentro de um marco restrito de possibilidades. As humilhações e os abusos reiterados servem para reafirmar as fronteiras raciais e legitimar as práticas estatais que mantêm as estruturas de poder racial. A performatividade racial, assim, opera como um mecanismo de governança que molda corpos e subjetividades, atualizando a lógica do cativo e reafirmando a diferença entre o ser carne e o ser corpo, tal como Spillers propõe. A violência, então, não é um ato isolado, mas parte de um processo contínuo de disciplinarização que visa produzir corpos negros como corpos subordinados. A articulação entre nação, raça e classe é indissociável quando observamos os processos históricos de formação de identidades nacionais (Mendes e Mello, 2024, p.65).

Assim, a violência racial é entendida como um mecanismo disciplinador que ultrapassa a opressão direta e atua na produção de sujeitos dentro de limites sociais restritos. Nesse sentido, humilhações e abusos reiterados não ocorrem de forma aleatória, mas operam para reforçar fronteiras raciais historicamente construídas, legitimando práticas institucionais e estatais que sustentam a hierarquia racial. A performatividade racial, assim, funciona como um instrumento de governança que condiciona os corpos negros a ocuparem posições subalternas, moldando suas subjetividades e comportamentos. Dessa forma, a violência racial não é um episódio isolado, mas um processo contínuo que inscreve a negritude em um lugar de subordinação. A diferença entre ser carne e ser corpo, evidencia-se que a lógica do cativo ainda se atualiza nas relações sociais contemporâneas, reafirmando a desumanização dos corpos negros. Nesse processo, é fundamental compreender que nação, raça e classe se articulam de modo indissociável na formação das identidades e nas estruturas de poder que configuram a

sociedade e mesmo as pessoas negras livres enfrentavam discriminação, marginalização e falta de acesso a direitos básicos.

O fato de serem libertados por força da lei não garantia aos negros os mesmos direitos de fato e todas as oportunidades dadas aos brancos em nosso país, sobretudo às camadas mais ricas da população. Por isso, além da libertação oficial instituída na lei, os negros brasileiros, após a abolição tiveram que implementar um longo e árduo processo de construção de igualdade, de acesso aos diversos setores sociais. Essa é uma luta que continua até hoje, com outros contornos. Porém no decorrer do processo histórico pós-abolição, além da não integração do ex-escravizado e seus descendentes na sociedade brasileira, o Brasil foi construindo um processo complexo de desigualdade social (Munanga, 2016, p. 107).

Após a abolição, a luta e resistência da população negra assumiram novas formas. O Brasil continuou a carregar o legado da escravidão, e a relação entre os antigos senhores e os ex-escravizados permaneceu marcada pelas dinâmicas estabelecidas durante o regime escravocrata.

Nós estamos sendo vítimas de genocídio, somos mortos e regenerados porque o espetáculo da morte negra é essencial para a saúde mental do mundo -não podemos sumir completamente porque nossas mortes precisam ser repetidas, visualmente (p.255) (Mendes e Mello *Apud* Wilderson III, 2024, p.64).

Fica claro que à naturalização da violência contra pessoas negras e o genocídio negro não ocorre apenas pela eliminação física, mas também pela repetição simbólica de suas mortes como espetáculo público. Essa violência, ao ser constantemente exposta, reforça uma lógica perversa em que a dor e a morte de corpos negros se tornam elementos fundamentais para manter a estabilidade psíquica de uma sociedade estruturada no racismo. Assim, a presença negra é tolerada não pela vida, mas pela morte ritualizada e reiterada, necessária à manutenção de uma ordem social excludente.

A abolição foi, portanto, uma solução superficial que atendeu aos interesses das classes dominantes brancas, mas não resolveu os problemas enfrentados pela população negra. O treze de maio de 1888, oficialmente marcado pela assinatura da lei Áurea, foi o culminar de um longo processo impulsionado e diversificado pelo abolicionismo. No entanto, acabou sendo representado à figura da Princesa Isabel e sua “bondade” para com os negros, apagando a história de luta do povo negro nesse processo. A autora Lélia Gonzalez explica um pouco sobre a questão:

E o Treze de Maio, cada vez mais, caracteriza-se como data oficial de órgãos governamentais, ou seja, como papo de branco (o que é até coerente, pois a chamada abolição resolveu os problemas das classes dominantes brancas e não o nosso) (Gonzalez, 2022, p.72).

Embora a escravidão tenha sido oficialmente abolida, os negros continuaram a enfrentar exclusão, pobreza, racismo e falta de oportunidades. Da forma como foi realizada a abolição, acabou beneficiando a elite branca ao remover a responsabilidade legal da escravidão sem oferecer suporte real ou compensação para a população negra recém-liberta. Portanto, ela acabou sendo mais teórica do que prática e servindo aos interesses da elite enquanto deixava os negros na mesma situação de marginalização e opressão. Sem contar que a nova condição dos negros libertos não foi prontamente aceita pela sociedade brasileira, tivemos um domínio simbólico das ideias neste período como relata o autor Jessé Souza.

Toda sociedade possui janelas de possibilidade de mudança na sua história. Ainda que as possibilidades de transformação sejam sempre possíveis, as probabilidades são maiores em dadas fases históricas que envolvem a redefinição consciente e explícita das regras de organização social. A abolição da escravidão entre nós foi um desses momentos. Ela poderia ter significado, em um sentido próximo ao que defende a Joaquim Nabuco, a integração moral e política do ex-escravo à nova ordem, por exemplo. Em um contexto de completo domínio simbólico das ideias do racismo científico sobre a sociedade brasileira, ela significou, no entanto, a importação maciça de brancos europeus, por um lado, e a marginalização e estigmatização do negro, por outro. Os dois processos são praticamente concomitantes, se reforçam mutuamente (Souza, 2021, p. 219).

No momento em que o Brasil se via com mudanças estruturais voltadas à forma de governo, novas regras e organizações sociais poderiam ter repensado e reorganizado muitas situações. No entanto, neste mesmo tempo, os homens da elite branca que comandavam a Primeira República do país acabaram embarcando nas ideias do chamado “racismo científico” que promovia/reforçava a crença na superioridade de certas raças sobre outras, essas ideias tiveram um impacto profundo na sociedade brasileira.

Para tal, houve um esforço deliberado do governo brasileiro para incentivar a imigração de europeus brancos, especialmente após a abolição. Esse movimento fazia parte de uma política de “branqueamento” da população, baseada na ideia de que a presença de brancos europeus poderia aprimorar a população brasileira e diminuir a presença de negros e indígenas.

Em contrapartida para a população negra, recém-liberta da escravidão, foram ofertados a marginalização e os estigmas. As ideias do racismo científico ajudaram mais uma vez a buscar justificativas para a exclusão dos negros de todas as esferas sociais, mantendo-os em condições de pobreza e discriminando-os com base em estereótipos raciais negativos. Sobre o racismo científico a autora Ynaê Lopes dos Santos, diz:

Nos anos finais do século XIX, o racismo científico era uma ideologia disseminada em todo o Ocidente, [...] era um termo referente a uma espécie de

mito de superioridade social e política dos grupos dominantes, ganhou uma roupagem pseudocientífica ao longo do século XIX para justificar a escravização, a colonização e a dominação exercida por parte da população branca ocidental. Foi o racismo científico que deu respaldo moral e teórico para projetos de colonização na África e na Ásia e que organizou os pilares da recém-inaugurada República do Brasil (Santos, 2022, p. 181).

Assim, o racismo científico forneceu justificativas morais e teóricas para os grupos dominantes continuarem a perpetuar políticas de opressão e de dominação racial. Esse período histórico; influenciou tanto a colonização global (na África e na Ásia) quanto a estrutura social da Primeira República do Brasil, recém-estabelecida. A chegada de imigrantes europeus/brancos foi usada como uma estratégia de “salvação”, em que gradativamente a mistura entre brasileiros negros e mestiços com europeus brancos era incentivada como um meio de promover a miscigenação e o embranquecimento do Brasil. “E se engana quem pensa que tal proposta se restringe apenas aos debates intelectuais. O embranquecimento se tornou uma política pública defendida pelo mais alto escalão político do país” (Santos, 2022, p. 192).

O Estado brasileiro, além dos recursos públicos destinados a subsidiar a imigração, implementou políticas públicas e migratórias específicas para atrair europeus ao Brasil nesse período, ao mesmo tempo em que as políticas públicas e os direitos básicos para os negros foram negligenciados, as práticas discriminatórias foram intensificadas, consolidando, assim, um sistema de hierarquia social/racial que persistiu por muito tempo em nossa sociedade.

Assim, os direitos e deveres enquanto cidadão destinados aos negros que foram escravizados e seus descendentes estavam muito distantes de serem efetivamente alcançados. Direitos fundamentais, como educação, saúde, moradia e entre outros, faziam parte de um cenário de desigualdades sociais ao qual os negros escravizados estavam submetidos. No Brasil, os negros protagonizaram um processo histórico de luta por sua cidadania e resistência às injustiças, nunca aceitando de forma passiva a condição imposta pela sociedade brasileira. A resistência negra, desde as revoltas, desde a época dos quilombos até os atuais movimentos negros, sempre liderou os embates para assegurar a sobrevivência de seu povo.

1.3 A resistência negra e os movimentos sociais: uma história de luta

Diante de tudo que já vimos até aqui, é notável que infelizmente temos o racismo velado em nossas raízes, diante da nossa condição de colonizados e por todo o processo sofrido, os traços estilísticos usuais foram modificados e aprimorados na cultura e na

educação, no entanto, as ascendências continuam perpetuando até hoje e sendo conscientemente ou inconscientemente repetidas. Um exemplo dessa situação é o apagamento/silenciamento dos negros nos registros e livros oficiais, como por exemplo na narrativa histórica dominante da abolição da escravatura, sendo manipulada para inviabilizar os verdadeiros protagonistas da abolição, em favor de uma história que glorifica figuras da elite, como a Princesa Isabel, enquanto ignora a luta e o protagonismo dos próprios negros. O autor Leandro Vieira, discorre sobre o fato:

Sem saber quem somos, vamos a toque de gado esperando alguém pra fazer a história no nosso lugar, quiçá uma “princesa”, como a ISABEL, a redentora, que levou a “glória” de colocar fim ao mais tardio término de escravidão das Américas. Nunca esperaremos ser salvos pelos tipos populares que não foram para os livros. Se “heróis são símbolos poderosos, encarnações de ideias e aspirações, pontos de referências, fulcros de identificação” a construção de uma narrativa histórica elitista e eurocêntrica jamais concederia a líderes populares negros uma participação definitiva na abolição oficial. Bem mais “exemplar” a princesa conceder a liberdade do que incluir nos livros escolares o nome de uma “realeza” na qual ZUMBI, DANDARA e LUIZA MAHIN assumissem seu real papel na história da liberdade no Brasil. O fato é que a atuação de gente comum, ou mesmo a incansável luta negra organizada em quilombos, em fugas, no esforço pessoal ou coletivo na compra de alforrias e em revoltas ou conspirações, já enfraqueciam o sistema escravocrata àquela altura. Entretanto, ensinar na escola o nome de “CHICO DA MATILDE”, jangadeiro, mulato pobre do Ceará (líder da greve que colocou fim ao embarque de escravos no estado nordestino, levando-o à abolição da escravatura quatro anos antes da princesa ganhar sua “fama” abolicionista) não serviria à manutenção da premissa de que as conquistas sociais resultam de concessões vindas “do alto” e não das lutas. A história de CHICO DA MATILDE era inspiradora demais para o povo. Não à toa, seu nome não está nos livros (Vieira, 2019, p. 314-315).

Assim, a história oficial que nos foi contada e ensinada por muito tempo é dita a partir de uma perspectiva elitista e eurocêntrica, inviabilizando os verdadeiros protagonistas e excluindo os verdadeiros heróis populares, especialmente os negros, que desempenharam papéis cruciais na abolição, mas cujas contribuições não foram reconhecidas ou celebradas, nomes como Zumbi dos Palmares, Dandara, Luiza Mahin, e entre outros líderes importantes na resistência contra a escravidão, são muitas vezes esquecidos, excluídos ou minimizados nas narrativas e nos registros históricos. Ao tratar desses “esquecimentos forçados” o autor Vandelir Camilo, utiliza o conceito de necromemória para melhor explicar tais acontecimentos.

O termo “necrose” remete às ciências biológicas e às questões que envolvem a morte de tecidos corpóreos ou de parte deles. Esta utilização está para além da dimensão patológica e desordenada da necrose: refiro-me, aqui, à morte ou esquecimento social por meio da qual determinada memória coletiva (grupal) é tornada necrosada, amortecida e, por conseguinte, torna-se fundadora de um projeto social, político, histórico, idealizado por setores de uma elite que busca abstrair partes de um processo de resistências de algum grupo da história. Por esse caminho, proponho, a necromemória, de natureza memorial, mantida em

diversos campos que remetem ora a um apagamento, ora a uma fetichização de sujeitos negros exclusivamente como escravizados, objetificados e sexualizados no contexto nacional brasileiro, de modo que essa imagem é a que passa a ser objeto inserido na preservação do imaginário social (Camilo, 2020, p.03).

O autor utiliza o termo necromemória, para descrever a “morte” ou esquecimento de memórias coletivas de determinados grupos sociais. Essa “necrose social” ocorre quando memórias e histórias de resistência de grupos marginalizados são apagadas ou distorcidas por uma elite que idealiza um projeto político e histórico baseado em exclusão. Essas memórias necrosadas, segundo ele, refletem em dois processos que se complementam: o apagamento histórico, em que a história de resistência e a humanidade de sujeitos negros são apagadas da narrativa histórica e a fetichização da população negra que têm suas subjetividades reduzidas a estereótipos, como a imagem de negros exclusivamente como escravizados, objetificados e/ou sexualizados. Esse processo resulta na preservação de um imaginário social que perpetua essas representações distorcidas, consolidando uma visão limitada e opressora da história e identidade negras no Brasil.

É notório, que a história positivista foi construída para manter o poder e o privilégio/prestígio nas mãos da elite branca, que não permitiu que líderes negros tivessem reconhecimento na história oficial do nosso país. A resistência negra, através de várias formas, como a organização de quilombos, fugas, compra de alforrias, e revoltas, foi fundamental para enfraquecer o sistema escravocrata. Através de esforços coletivos e individuais, tiveram um papel crucial na desestabilização da escravidão, antes mesmo da assinatura da lei Áurea. Segundo o autor Kabengele Munanga:

A esse processo de luta e organização negra existente desde a época da escravidão, podemos chamar de resistência negra. Várias foram as formas de resistência negra durante o regime escravocrata. Insubmissão às regras do trabalho nas roças ou plantações onde trabalhavam - os movimentos espontâneos de ocupação das terras disponíveis, revoltas, fugas, abandono das fazendas pelos escravos, assassinatos de senhores e de suas famílias, abortos, quilombos, organizações religiosas, entre outras, foram algumas estratégias utilizadas pelos negros na sua luta contra a escravidão (Munanga, 2016, p.69).

As várias formas de manifestação da resistência negra se dão pelo processo histórico e nos demandam a uma outra parte das histórias a que não tivemos acesso. Em minhas aulas costumo sempre dar o exemplo do espelho que se quebra em várias partes para os meus alunos, no qual, se temos vários pedaços, só vemos uma parte da nossa imagem, ou no caso aqui da nossa história. Portanto temos um “caco” da história, para

sabê-la inteira, teríamos que juntar os vários pedaços e reconstituir os fatos com olhares voltados para cada pedaço que se desfez na quebra.

Assim, por um período extenso da nossa história, não aprendemos na escola sobre os vários movimentos feitos por pessoas negras para libertação da escravidão, não conhecemos os nomes ou identidades desses representantes da resistência negra ao decorrer da história do Brasil. Já compreendemos também o porquê isso aconteceu, foi uma escolha, um projeto de sociedade, em que a invisibilização ou minimização da luta coletiva e organizada dos negros pela liberdade; deu espaço a uma narrativa que centraliza a ação de uma figura da elite branca. Isso perpetua uma visão eurocêntrica e elitista da história do Brasil, que não faz justiça ao verdadeiro papel dos oprimidos na conquista de sua própria liberdade.

Por muito tempo esta situação não era pensada e nem questionada por grande parte da população, no entanto, o movimento negro já discutia e buscava respostas para tamanha desigualdade de triunfos e destinos dadas às personagens históricas brasileiras e buscava entre tantos outros campos na educação um espaço onde as questões étnico-raciais pudessem ser discutidas e onde as pessoas negras pudessem ser reconhecidas não apenas como corpos físicos, mas como portadoras de ideias, de saberes, de cultura, criatividade e entre outros. “É preciso romper com a pedagogia do silêncio sobre relações étnico-raciais que impera na educação, apontar a cor dos corpos, reconhecer o corpo negro como lugar de ideias, expressão e criação” (Mota, 2019, p. 18).

Se precisamos reconhecer é porque este reconhecimento lhes foi negado/retirado, portanto o racismo; é a negação de reconhecimento da humanidade de uma pessoa e de seus direitos fundamentais. Isso inclui o direito à igualdade, ao respeito, à dignidade, e entre tantos outros. Sem esse reconhecimento, as necessidades e direitos básicos da pessoa são ignorados ou desvalorizados, como nos aponta o autor Jessé Souza:

Nesse sentido, o racismo é, antes de tudo, a negação do reconhecimento social em suas múltiplas formas. Ser reconhecido em nossas necessidades básicas e em nossos direitos também é o pressuposto para que possamos reconhecer as mesmas necessidades, os mesmos direitos nos outros. Portanto, o racismo, em suas diversas formas, impede não apenas o florescimento da vida individual das vítimas do racismo, mas também o desenvolvimento de qualquer vida coletiva que garanta efetivo respeito à autonomia e à liberdade recíprocas entre os indivíduos e grupos sociais que a compõem (Souza, 2021, p. 130-131).

Logo o racismo, em sua essência, é a negação do reconhecimento social das pessoas em vários aspectos da vida, referindo-se à aceitação e valorização de uma pessoa ou grupo em sua dignidade, direitos e necessidades básicas, dentro de uma sociedade.

Assim, o reconhecimento social não é apenas um direito individual, mas também um pressuposto necessário para a convivência justa em sociedade. Para que possamos reconhecer e respeitar os direitos e necessidades dos outros, precisamos primeiro ser reconhecidos em nossa própria humanidade.

O racismo, ao negar esse reconhecimento a certos grupos, impede a criação de uma sociedade onde todos possam se ver e tratar reciprocamente como iguais, inclusive um dos preceitos de nossa Constituição Federal de 1988 que diz no artigo 5º, 1º parágrafo: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988). Assim, todos os brasileiros e estrangeiros residentes no país, sem exceção, têm os mesmos direitos que são fundamentais e garantidos na Constituição Brasileira. Esses direitos incluem a proteção à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. A lei, portanto, não pode discriminar ou privilegiar ninguém com base em características pessoais, sociais/raciais e etc.

Convém ressaltar que a Constituição foi um marco importante na história do Brasil relacionado à luta contra o racismo e a discriminação. A promulgação da Constituição de 1988; representou uma mudança significativa nas discussões nacionais sobre questões sociais. Antes dessa Constituição, o racismo não era sequer considerado crime no Brasil. Como nos aponta a autora Rosi Marina Rezende.

Um fator importante que modificou o discurso em torno dos debates nacionais sobre as questões sociais foi a promulgação da Constituição de 1988, que ocorreu no governo do então presidente José Sarney. Foi a partir dessa Constituição que o racismo passou a ser considerado crime. Foi sancionada a *Lei 7.716/1989*, conhecida como *Lei Caó*. De acordo com o artigo 1º dessa legislação, “serão punidos os crimes resultantes de discriminação e preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”. A *Lei Caó* alterou o texto da Constituição de 1988, e os crimes de racismo são considerados inafiançáveis e imprescritíveis (Rezende, 2021, p.66).

Ao classificar o racismo como um crime inafiançável e imprescritível, o que significa que não pode ser evitado por fiança nem prescreve com o tempo, essa legislação avançou significativamente na luta por direitos iguais e na tentativa de combater o racismo de maneira mais efetiva no Brasil. Porém para chegarmos até aqui, a Constituição, as leis, os direitos conquistados, houve muitas lutas que atravessaram gerações, conduzidas por nossos antepassados que dedicaram suas vidas e esforços ao sonho de uma sociedade mais justa e igualitária. Eles desafiaram a conformidade e a

obediência pacificadora, que na verdade serviam como ferramentas de silenciamento, desconstruindo ideologias e recusando as discriminações que lhes eram impostas.

Não pretendo aqui realizar uma cronologia das ações desenvolvidas ou dos caminhos traçados pela frente negra, movimentos sociais ou do próprio movimento negro, pois além de serem muitas, este não é o foco do nosso trabalho, no entanto, sabemos a importância dos mesmos para a história da população negra do nosso país. Faremos uma breve explicação sobre o que é o MNU (Movimento Negro Unificado) e como ele foi preciso e essencial para mudar os rumos da educação brasileira. A autora Nilma Lino Gomes explica um pouco mais sobre esse movimento.

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos, com o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana (Gomes, 2017, p.23-24).

Portanto, o Movimento Negro pode ser entendido como uma ampla variedade de organizações e ações realizadas por pessoas negras que estão politicamente engajadas na luta contra o racismo e a discriminação racial, lutando para eliminar as injustiças que negros e negras enfrentam na sociedade. O movimento também se preocupa em valorizar e afirmar a história das culturas negras no Brasil, reconhecendo a importância dessas tradições e combatendo a tentativa de apagamento cultural promovida pela história oficial. Dedicar-se a romper as barreiras racistas que limitam as oportunidades e o reconhecimento das pessoas negras, muitas vezes impedindo-as de ocupar diferentes espaços e lugares na sociedade, seja no mercado de trabalho, na educação, ou em outras esferas sociais. A autora Lélia Gonzalez também dá sua contribuição sobre o trabalho desenvolvido pelo movimento.

O MOVIMENTO UNIFICADO CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL foi criado para ser um instrumento de luta da comunidade negra. Este movimento deve ter como princípio básico o trabalho de denúncia permanentemente de todo ato de discriminação racial, a constante organização da comunidade para enfrentarmos toda e qualquer tipo de racismo (Gonzalez, 2022, p.62).

O Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial foi criado para ser uma ferramenta de luta da comunidade negra, com o compromisso de denunciar continuamente a discriminação racial e organizar a comunidade para o enfrentamento das diversas formas de racismo que ocorrem na sociedade. “E, como a luta prioritária do movimento é contra a discriminação racial, seu nome foi simplificado para (o que já se fazia na prática) Movimento Negro Unificado (MNU)” (Gonzalez, 2022, p.80). O princípio básico do movimento é a denúncia constante de todos os atos de discriminações raciais, dedicando-se a expor; publicamente e de forma contínua. É necessário também a organização da comunidade negra vista como um elemento essencial para o enfrentamento, sugerindo que a união e a mobilização da comunidade são necessárias para combater o racismo de maneira eficaz.

De tal modo, este movimento desempenhou/desempenha um papel crucial na manutenção da resistência negra no Brasil, a luta contra a discriminação racial e a implementação de propostas para superar os diferentes tipos de racismos nas esferas sociais, buscando, assim, romper com a invisibilidade negra em nossa história. No nosso trabalho, focaremos em específico no olhar que o movimento negro teve para a educação. Segundo o autor Sales Augusto dos Santos:

Ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira (Santos, 2005, p.23).

Ao perceberem que o sistema educacional não apenas ignorava a história e a cultura dos negros, mas também reproduzia a discriminação racial e assim contribuía para a inferiorização da população negra, os movimentos sociais e os intelectuais negros militantes passaram a incluir, em suas reivindicações ao Estado Brasileiro, a necessidade de reformar o currículo educacional, exigindo a inclusão do estudo da história do continente africano, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira, e o papel dos negros na formação da sociedade brasileira. A intenção era combater a invisibilização e o racismo estrutural, garantindo que a educação reconhecesse e valorizasse a contribuição dos negros para a história e a cultura nacional.

Esses grupos pressionaram por uma reforma educacional que refletisse de forma justa e inclusiva a importância da herança africana e a trajetória dos negros na construção

do país. “O olhar dos movimentos sociais para educação e particularmente do movimento negro, trouxe não somente reivindicações, mas também problematizações teóricas e ênfase específicas para a educação brasileira” (Gomes, 2023, p.19). Ao interagir com o campo da educação, o movimento não só exigia melhorias, mas também redefiniu e expandiu o que significa ter acesso a direitos fundamentais, transformando a educação no Brasil.

A partir do terceiro milênio a luta do Movimento Negro adquire um outro tipo de visibilidade nacional e política e apresenta uma mudança na sua relação com a sociedade, a efetiva passagem da fase da denúncia para um momento de cobrança, a intervenção no Estado e construção de políticas públicas de igualdade racial. Nesse novo processo, o movimento se destaca pela sua atuação na esfera jurídica, política, social e econômica, via a cobrança da garantia de oportunidades iguais do direito à educação, assim como na esfera acadêmica, via demanda pela implementação das políticas de ações afirmativas; notadamente na questão das cotas raciais (democratização do acesso e garantia da permanência). Se antes o Movimento Negro já articulava a denúncia do racismo com a construção de novas práticas sociais e educativas, a partir do ano de 2000 a sua estratégia de ação se volta para a implementação de políticas sociais específicas que contemplem a raça, ou seja, políticas de igualdade racial (Gomes, 2017, p.50).

A partir dos anos 2000, houve a transição do movimento de um estágio predominantemente focado em denunciar o racismo e as desigualdades para um momento em que começou a exigir ações mais concretas do Estado e a se engajar na criação e implementação de políticas públicas voltadas para a igualdade racial, buscando, assim, a construção de soluções dentro das estruturas de poder através de uma participação ativa do movimento na formulação de políticas que buscavam combater o racismo institucional e promover a integração social e econômica da população negra. Algumas das medidas construídas foram a inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, políticas de ação afirmativa, valorização da identidade negra, desafiar/problematizar as narrativas eurocêntricas, capacitar educadores para uma educação antirracista, entre outros.

1.4 A criação da lei e o reconhecimento da história afro-brasileira

Diante de um cenário de muitas lutas e pautas de reivindicações do Movimento Negro, no ano de 2003 esses grupos conseguem apoio e validação de algumas propostas, assim fortalecendo a legitimidade e o impacto social na luta contra o racismo e na busca por igualdade de direitos e oportunidades para a população negra. Ao enfatizar que todos os povos que participaram da construção do Brasil deviam ter sua história e dignidade incorporadas na educação, o governo em vigor sanciona a lei 10.639/03, como nos relata o autor Sales Augusto dos Santos.

No início do ano de 2003, o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, reconhecendo a importância das lutas anti-racistas dos movimentos sociais negros, reconhecendo as injustiças e discriminações raciais contra os negros no Brasil e dando prosseguimento à construção de um ensino democrático que incorpore a história e a dignidade de todos os povos que participaram da construção do Brasil, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), sancionando a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. A Lei nº 9.394/96 passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Pensamos que o estabelecimento destas leis foi um avanço no processo de democratização do ensino, bem como na luta anti-racismo (Santos, 2005, p.32-33).

A lei 10.639/03, sancionada em 9 de janeiro de 2003, representou um marco significativo na legislação brasileira ao instituir a obrigatoriedade de conteúdos no ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares de todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto públicos como particulares do país. “Essa legislação possui um caráter não só de inserção de tais conteúdos nas salas de aula, mas também de correção de uma história que durante séculos foi negligenciada nos currículos escolares” (Rezende, 2021, p.68).

De tal modo, essa lei é um importante instrumento para promover a igualdade racial, reconhecendo a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira e buscando combater o racismo estrutural presente em diversas esferas da sociedade. Podemos observar que a regulamentação da mesma; alcança todos os espaços educacionais do território brasileiro, tanto nas esferas públicas e privadas do país. Assim, existem inúmeras possibilidades para serem trabalhadas, questionadas, dialogadas, debatidas e reconstruídas através do amparo da lei. É possível mudarmos posturas, preconceitos e estigmas causados pelas sequelas deixadas desde o período da escravidão.

Infelizmente ainda hoje as percepções sobre a África no Brasil ainda são dominadas por estereótipos e preconceitos, resultando em visões distorcidas e superficiais do continente. Essa visão limitada e negativa não só ignora as complexidades e realidades da África, mas também impacta negativamente na identidade da população negra no

Brasil. Antes da lei 10.639/03, a situação era ainda pior, pois a história e cultura africanas e afro-brasileiras eram frequentemente negligenciadas nos currículos escolares, perpetuando estereótipos e uma visão incompleta e distorcida da contribuição desses povos para a formação do Brasil. O autor Thiago H. Mota pontua sobre essa questão.

As visões sobre a África no Brasil persistem carregadas de estereótipos e preconceitos. Há uma lacuna acerca de análises mais realistas em relação a este continente. Essas percepções repercutem negativamente na produção de identidades do povo brasileiro, em especial da população negra, maioria no país. A discriminação racial contra os(as) negros(as) é alicerçada no fato de que as práticas e/ou contribuições de seus ancestrais são abafadas, marginalizadas ou deturpadas (SERRANO, WALDMAN, 2007). Os legados dos africanos para a ciência e a cultura universais são, na maior parte dos casos, simplificados, desprezados, ridicularizados ou excluídos dos currículos escolares brasileiros (Mota, 2019, p. 50).

Nota-se, portanto, a importância de conhecermos as relações entre o Brasil e o continente africano, afirmando que essas relações são essenciais para entender a história e a formação da sociedade brasileira, não sendo possível estudar a história do Brasil sem considerar a história da África e as contribuições dos africanos em diversos aspectos da sociedade, como economia, política, cultura, religião, entre outros aspectos. Pois as histórias entre Brasil e África estão entrelaçadas, enriquecendo-se mutuamente. As trocas culturais entre os dois continentes têm um impacto duradouro que ainda se manifesta no Brasil contemporâneo, tanto em termos de enriquecimento cultural quanto em formas de discriminação persistentes.

Com a implementação da lei, os conteúdos programáticos passaram a incluir temas como a trajetória dos povos africanos, a resistência à escravidão, a influência da cultura africana na formação da identidade brasileira, entre outros aspectos fundamentais para uma compreensão mais ampla e justa da história do país. Tais temáticas são bases importantes para que possamos nos reconhecer como povo, entendendo não só nossa história, mas nossa própria identidade.

O povo brasileiro só se (re)conhecerá de fato quando se entender enquanto parte importante da história dos povos africanos, com o reconhecimento dos contributos africanos em suas formações sociais, sem os romantismos, exotizações ou estereótipos, tarefa distante de se cumprir (Mota, 2019, p. 52).

Assim, essa identificação é fundamental, pois contribui para a representatividade e identidade das pessoas, ao proporcionar um espaço de valorização e reconhecimento de suas origens e contribuições para a sociedade brasileira, levando em consideração que, diferentemente de outros grupos étnicos no Brasil, os brasileiros de ascendência africana foram historicamente privados do acesso à memória de seus antepassados, pois a ausência

ou distorção da história africana e afro-brasileira nos currículos escolares e na cultura em geral são uma injustiça não apenas contra os negros, mas contra todos os brasileiros. A história dos africanos e seus descendentes no Brasil faz parte do patrimônio cultural e histórico de todo o país, e sua ausência prejudica a compreensão completa da identidade brasileira, como nos explica o autor Kabengele Munanga.

O brasileiro de ascendência africana, ao contrário dos brasileiros de outras ascendências (europeia, asiática, árabe, judia etc.), ficou por muito tempo privado da memória de seus ancestrais. Por isso a Lei nº 10.639, promulgada pelo Presidente da República Federativa do Brasil em 2003, depois de 115 anos da abolição da escravidão, veio justamente reparar essa injustiça feita não apenas aos negros, mas a todos os brasileiros, pois essa história esquecida ou deformada pertence a todos, sem discriminação de cor, idade, sexo, gênero, etnia e religião (Munanga e Gomes, 2016, p. 18).

Portanto a lei nº 10.639/2003 (promulgada 115 anos após a abolição da escravidão) também é uma resposta à privação histórica dos negros brasileiros em relação à memória de seus ancestrais, destacando que a recuperação dessa história é um direito e um benefício para toda a sociedade brasileira. Pois ela busca resgatar e valorizar os legados e heranças dos negros no Brasil, como também leva a refletir sobre questões de desigualdades e preconceitos sociais e podendo atuar de forma consciente na luta por direitos e reparações históricas, assim atuando no combate ao racismo.

Para tanto se faz necessário aprender sobre a interação e o diálogo entre diferentes culturas, promovendo o respeito, a compreensão mútua e o enriquecimento recíproco entre elas. Podemos utilizar aqui a abordagem intercultural que vai além da simples coexistência das culturas diferentes; ela envolve uma troca ativa, em que as culturas influenciam e aprendem umas com as outras, sem que uma seja considerada superior à outra. No contexto educacional, a interculturalidade implica essa integração de conteúdos e práticas que refletem e valorizam a diversidade cultural, em que os alunos/estudantes possam se sentir representados e respeitados.

Ela busca combater estereótipos, preconceitos e discriminações, incentivando uma compreensão mais profunda e crítica das diferenças culturais e tornando-as fonte de aprendizados e desenvolvimento, tanto individual quanto coletivo. Mas, infelizmente sabemos que na prática ainda estamos longe de conseguir desenvolver essa abordagem plenamente, como nos pontua a autora; Caterine Walsh.

Na prática, esse problema assume significados particularmente relevantes na esfera educacional, podendo ser observado, por exemplo, na produção de materiais didáticos, na formação de professores e nos currículos escolares. Sob o guarda-chuva da “interculturalidade”, os livros escolares respondem a uma política de representação que, incorporando muitas imagens de indígenas e povos negros, só servem para reforçar estereótipos e processos coloniais de

racialização. Na formação docente, a discussão sobre a interculturalidade encontra-se, em geral, limitada – se é que ela existe – ao tratamento antropológico da tradição folclórica. Em sala de aula, sua aplicação é, na melhor das hipóteses, marginal (Walsh, 2019, p.21-22).

Apesar da inclusão desta abordagem na educação, ela ainda é tratada de forma rasa, superficial/insuficiente, falhando em desafiar os estereótipos e as estruturas coloniais que ainda permeiam o sistema educacional, o que impede um diálogo mais profundo e uma educação mais inclusiva. Muitas vezes, os próprios materiais acabam reafirmando preconceitos e visões distorcidas, por isso é necessário um olhar minucioso em relação a essa questão. Outro ponto a ser elencado é sobre a formação de docentes, muitas vezes restrita a uma visão antropológica das “tradições folclóricas”, sem abordar as complexidades e a riqueza das culturas representadas, limitando a capacidade dos educadores de lidar com a diversidade cultural de maneira significativa e crítica. A autora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva aponta a urgência de trabalharmos a construção desses pontos em nossa sociedade.

Já é tempo de estudiosos da educação, de educadores, empenharem-se na construção de uma sociedade democrática, em que o respeito aos diferentes do hegemônico e sua valorização enquanto seres humanos distintos sejam metas a atingir. Já é tempo de atentarem para questões como esta, de interesse do povo negro (Silva e Barbosa, 2023, p. 13).

Ela assinala a necessidade e responsabilidade dos estudiosos da educação e dos educadores em trabalhar para a construção de uma sociedade democrática que valorize e respeite a diversidade humana, abrangendo questões que interessam à população negra, reconhecendo, assim, a necessidade de uma inclusão e de respeito onde todos sejam respeitados e valorizados como seres humanos únicos, indo além das práticas tradicionais e adotando uma educação que realmente promova a igualdade.

Portanto, novas práticas precisam ser pensadas e ressignificadas nesse processo, pois o próprio currículo e bases educacionais ainda encontram conteúdos pautados em visões eurocêntricas, dificultando assim o trabalho dos professores, como nos alerta o autor João José do Nascimento Souza:

A diferença, então, ainda que mobilizada na dinâmica de ressignificação das práticas pedagógicas e de currículos outros, ou seja, alternativos às demandas de homogeneização de valorização eurocêntrica, racista e machista, pode estar aliada a essa ou àquela normatização curricular, obstaculizando o acesso a outros sentidos e visões de mundo. Em suma, espero defender que o trabalho com a diferença explicita esse caráter político, ainda que necessário em uma democracia, não é uma tarefa simples (Souza, 2023, p. 67).

Existe uma complexidade de incorporar as diferenças nas práticas educacionais por muitos educadores, ainda que com boas intenções, esse processo pode ser tentado por normatizações que limitam o acesso às múltiplas visões de mundo. Assim, trabalhar com a diferença é uma tarefa politicamente necessária, mas cheia de desafios, pois para tal é necessário rompermos com a homogeneização e valorização eurocêntrica, racista e machista que nos foi ensinada, reconfigurando e reaprendendo sobre nossas percepções de mundo, mas sabemos que esse processo é lento e gradual.

A concepção dos professores sobre a lei 10.639/03 vem se transformando ao longo do tempo. Muitos passaram a reconhecer que o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana não é apenas uma obrigação legal, mas uma oportunidade para promover a igualdade, o respeito e a valorização da diversidade étnica, entendendo que essa lei não se trata apenas de incluir novos temas nos currículos, mas de promover uma mudança de perspectiva e abordagem no ensino. No entanto, ainda temos muito desafios e resistências de alguns profissionais para trabalhar as temáticas aqui apontadas, questões relacionadas à formação, estrutura física/materiais pedagógicos, mas principalmente pelas percepções alicerçadas de muitos na herança colonial.

Mas, também temos mudanças nas concepções de muitos educadores que, com as adaptações e exigências legais do currículo, obtiveram evolução em direção a uma prática educacional mais inclusiva e consciente. Os educadores compreenderam que, ao ensinar a história e cultura afro-brasileira e africana, estão contribuindo para formar cidadãos mais críticos e conscientes da diversidade que compõe o Brasil. Assim, a lei 10.639/03 não apenas mudou os currículos escolares, mas também a forma como os professores entendem o seu papel na construção deste processo. Sobre estes pontos, a autora Juciene Santos de Oliveira, diz:

E é aí que está a grande importância da professora em ter sensibilidade e capacidade de desconstruir os estereótipos, mitos, preconceitos, discriminação etc. Também é necessário que esse professor – que foi formado “neste sistema cultural desta sociedade racista”, como nos alerta Munanga (2005) - se desconstrua de seus preconceitos, busque o conhecimento necessário nessas áreas para enfrentar as situações que porventura apareçam dentro de sala. Conhecer a Lei seria um dos primeiros caminhos para que haja uma mudança de pensamento, de postura, de currículo, para que se construam outras histórias (Oliveira, 2016, p.42).

É nítida a importância de os professores desenvolverem habilidades e conhecimentos necessários na busca de uma educação mais justa e igualitária, um ponto crucial é conhecer a legislação que combate o racismo e promove a igualdade racial. Esse

conhecimento pode ajudar os professores a reavaliar e reformular suas práticas pedagógicas, currículos e posturas. Para isso, eles devem não apenas desconstruir os preconceitos dos alunos, mas antes mesmo os seus próprios, pois ao desconstruir preconceitos e conhecer as leis, os professores podem contribuir para a construção de “outras histórias” – novas narrativas que valorizam a diversidade e promovem a inclusão, em vez de perpetuar desigualdades e discriminações.

2. ROMPENDO O LEGADO COLONIAL E CONSTRUINDO NOVAS PERSPECTIVAS ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

“É tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos.” (Aníbal Quijano)

Iniciamos aqui com uma reflexão sobre a necessidade de rompermos com a perspectiva eurocêntrica que distorce a identidade e a autoimagem de pessoas, de culturas e origens diferentes deles, nos convidando para a libertação dessa visão distorcida e para o reconhecimento e valorização de nossa própria identidade, sem tentar se adequar às expectativas e padrões impostos por visões eurocêntricas.

Pela forma como foi consolidada a nossa colonização e o eurocentrismo exacerbado, nos remetemos por muito tempo consumindo a história positivista que trazia todos os contextos apenas pelo viés dos colonizadores e, com isto, houve uma desvalorização da cultura indígena e de outros povos que não valorizam o capital. Logo, os rótulos de bárbaros foram estabelecidos para esses povos e, com isso, deixamos de aprender outras maneiras de pensar e vivenciar a educação.

No caso dos povos indígenas percebemos isso, através da perspectiva de olhar a vida em um ritmo diferente do nosso, através das linguagens estabelecidas, dos códigos sociais de conduta, da divisão do trabalho, dos costumes e hábitos, dos acordos religiosos, da forma como respeitam e interagem com a natureza. Nesse sentido, eles criam um mundo próprio, construindo dimensões diferentes de cultura e reafirmando seus papéis como sujeitos históricos. Observando hoje, podemos perceber o quanto perdemos com isso, pois eles têm muito a nos ensinar sobre variados assuntos e visões de mundo. Ainda mais se pensarmos que a educação faz parte de um processo de produção que constrói tipos de sociedades.

Assim sendo, carregamos as mazelas de nossos problemas e desigualdades sociais até hoje. Vivemos um modelo de educação que vem caminhando a passos lentos para ser mais humanizadora, pois ainda carrega em suas raízes as marcas da violência de seus colonizadores, dos jesuítas, dos missionários, entre outros. Tais marcas ficam evidentes através do racismo, machismo, classicismo, xenofobismo, da intolerância religiosa.

Pois, as conjunturas de preconceitos, em nosso país, acompanham a sua própria história de nação, porque são heranças deixadas desde o período colonial através da

escravidão. É necessário compreender nosso contexto histórico enquanto povo, para enxergar essas adversidades e entender que estes modelos estabelecidos de educação estão em crise estrutural e devem ser mudados.

Vestimos uma roupagem do “novo”, depositamos todas as expectativas e responsabilidades de futuro nas crianças e infelizmente sem percebermos acabamos por repetir comportamentos e padrões colonizadores com elas, para os quais o adulto em suas relações será sempre superior a criança e por isso é ele quem dita as regras. A autora Hannah Arendt tece sobre isso em sua obra “A crise na educação”.

O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, desde a Antiguidade até aos nossos dias, mostra bem como pode parecer natural querer começar um mundo novo com aqueles que são novos por nascimento e por natureza. No que diz respeito à política há aqui, obviamente, uma grave incompreensão: em vez de um indivíduo se juntar aos seus semelhantes assumindo o esforço de os persuadir e correndo o risco de falhar, opta por uma intervenção ditatorial, baseada na superioridade do adulto, procurando produzir o novo como um *fait accompli*, quer dizer, como se o novo já existisse (Arendt, 2011, p. 03).

Desta maneira, vamos moldando nossas crianças em “formas sociais” antigas e que já estão decadentes, em muitas situações fazendo uso da violência e ferindo direitos e a integridade das mesmas, invisibilizando-as e cobrando obediência e pacificidade o tempo todo. Consequentemente, essa lógica e as repetições de comportamentos fazem com que avancemos lentamente para a ruptura do senso comum e pela busca de uma sociedade mais igualitária e democrática. Por isto, se faz necessário repensar e recriar nossos modelos de educações. Sobre a lógica de repetição de comportamentos e a implementação da lei 10.639/03, as autoras Gislene Aparecida Santos e Júlia Ferreira Franco, dizem:

Após 20 anos da criação da lei 10.639/03, a mesma ainda não foi implementada em sua totalidade e não é possível afirmar que ela tenha conseguido atingir os resultados esperados. Não houve diretrizes específicas acerca da forma como a história e a cultura da África e dos afro-brasileiros deveriam ser incorporadas nas escolas e no currículo escolar, apenas as recomendações, deixando a cargo das instituições a decisão e interpretação da melhor forma de incluir o conteúdo no cotidiano escolar. É relevante destacar aqui uma significativa mudança gerada pela legislação foi o notável aumento da presença de conteúdos relacionados a África e aos afrodescendentes no material didático (COELHO; COELHO, 2018). Entretanto, trata-se de uma vitória parcial, pois os conteúdos continuam a ser abordados a partir da perspectiva eurocêntrica (Santos e Franco, 2022, p.34-35).

Mesmo após duas décadas de vigência da lei 10.639/03, sua implementação ainda é incompleta e os resultados esperados não foram plenamente alcançados. Isso se deve, em parte, à ausência de diretrizes claras que orientem as escolas e professores sobre como

incorporar a história e a cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares. Embora a lei recomende a inclusão desses conteúdos, ela deixa as decisões sobre a forma e o enfoque dessa inclusão a critério das instituições de ensino, o que resulta em interpretações diversas e, muitas vezes, superficiais. Como nos aponta as autoras Priscila Aleixo da Silva e Sheila Cristina Gonçalves.

Por não haver uma fiscalização da prática da lei nas Instituições de Ensino, não há nenhum tipo de exigência vindas das secretarias federais e estaduais no que se reporta à implementação da Lei 10.639/03, ficando a responsabilidade dos supervisores e docentes implementá-la ou não. Em muitos casos ficando os saberes afrodescendentes restritos somente ao dia da Consciência Negra que é comemorado no mês de novembro. Assim como o folclore, a diversidade étnico racial aparece na escola hoje como espécie de atrações abordadas em semana específica. Estes temas não aparecem enquanto saberes e enquanto formas de explicação do real; estes temas devem ser inseridos na escola como formas de saber (Silva e Gonçalves, 2018, p.224).

Assim sendo, podemos considerar uma das principais limitações na aplicação da lei 10.639/03: a falta de fiscalização e exigências efetivas por parte das secretarias de educação, tanto em âmbito federal, estadual e municipal. Sem uma supervisão rigorosa, a decisão de implementar a lei acaba sendo delegada exclusivamente aos gestores e professores, o que resulta em uma aplicação irregular e, muitas vezes, superficial. Em muitos casos, os conteúdos afrodescendentes não são integrados de forma contínua e transversal ao currículo escolar, mas ficam restritos a celebrações pontuais, como o dia da Consciência Negra em novembro. Essa abordagem reduz temas fundamentais sobre a cultura e a história afro-brasileira a eventos simbólicos, tratados como atrações ou atividades comemorativas, semelhantes ao que ocorre com o folclore e com o 19 de abril (dia dos povos indígenas). Logo, a diversidade étnico-racial deve ser incorporada à escola como forma de conhecimento estruturado e contínuo, e não apenas como algo pontual ou decorativo. Outro fator que atrapalha o processo é citado pelas autoras Gislene Aparecida Santos e Júlia Ferreira Franco.

O segundo empecilho para a implementação da política que se dá pelo contexto social brasileiro. As escolas e o seu corpo docente reproduzem o racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Deste modo, os professores e gestores escolares resistem em abordar os conteúdos, pois são atravessados pelos preconceitos e estereótipos propagados sobre a cultura, valores, história e conhecimentos africanos. Além disso, a crença na ilusão de que o racismo não é uma questão relevante no Brasil e que as relações raciais são harmoniosas impede o reconhecimento da importância de se debater a pauta racial dentro das escolas (Santos e Franco, 2022, p.36).

Outro obstáculo que dificulta à implementação da lei está enraizado no contexto social brasileiro, marcado pelo racismo estrutural. Esse racismo é uma forma sistêmica

de discriminação que permeia as instituições, incluindo as escolas, e molda as atitudes e práticas de professores e gestores. Muitas vezes, esses profissionais, influenciados pelos preconceitos e estereótipos disseminados na sociedade, resistem a incluir conteúdos sobre cultura, história e conhecimentos africanos no currículo escolar. Essa resistência, também pode estar associada à crença equivocada de que o racismo não existe no Brasil, sustentada pela ideia de que as relações raciais no país são harmoniosas, dificultando o reconhecimento da urgência e da importância de se discutir questões raciais no ambiente escolar. Sobre essa negação do racismo a autora Nilma Lino Gomes, diz:

O Brasil construiu, historicamente, um tipo de racismo insidioso, ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade. Sua característica principal é aparente invisibilidade. Essa invisibilidade, aparente é ainda mais ardilosa, pois se dá via ao mito da democracia racial, uma construção social produzida nas plagas brasileiras. Através da narrativa do mito, que é extremamente conservadora - porém transfigurada em discurso democrático -, a igualdade das raças é destacada. Trata-se, no entanto, de uma falsa igualdade, pois ela se baseia no apagamento e na homogeneização das diferenças (Gomes, 2017, p. 51).

Podemos observar uma característica peculiar do racismo no Brasil ele opera de forma sutil é difícil de detectar, porque se manifesta por meio de sua própria negação. Essa negação está amarrada no mito da democracia racial, uma narrativa difundida no país que sugere que não existem conflitos raciais significativos e que todas as raças convivem em igualdade. No entanto, esse mito é uma construção social enganosa, que mascara as desigualdades reais e não reconhece as diferenças e as desigualdades vividas pelos grupos marginalizados. Pelo contrário, busca apagá-las ou homogeneizá-las, ignorando as especificidades culturais, históricas e sociais dos afrodescendentes e indígenas. Esse apagamento é problemático porque reforça a ideia de que não há necessidade de políticas específicas para combater o racismo ou para promover a equidade, já que, supostamente, todos seriam tratados de forma igual e sem esse reconhecimento, fica comprometida a construção de uma educação antirracista que valorize a diversidade e combata as desigualdades raciais. Para tratar esse problema latente em específico nos espaços educacionais o termo mais correto a ser usado é o racismo institucional.

O racismo institucional nas escolas é um problema complexo e persistente que afeta diretamente a experiência educacional e o bem-estar de estudantes de diferentes grupos étnicos e raciais. Este tipo de racismo não se manifesta apenas por meio de ações individuais de discriminação, mas também está enraizado nas estruturas, políticas e práticas das instituições educacionais. Muitas vezes, o currículo escolar e os materiais

didáticos refletem uma perspectiva eurocêntrica e dominante, ignorando ou marginalizando a contribuição e a história de grupos étnicos minoritários. Isso pode levar a uma visão distorcida da sociedade e da cultura, perpetuando estereótipos e preconceitos. Sobre o termo racismo institucional a autora Flávia Gilene Ribeiro, diz:

Racismo institucional ainda é um conceito desconhecido, sobretudo em instituições educacionais. Nos Estados Unidos, em fins da década de 1960, reconheceu-se existência de ações adversas, quando não excludentes e discriminatórias, em algumas instituições, seja pelas práticas administrativas seja pelas estruturas políticas, independente da ação individual de uma pessoa racista. São ações e práticas que produzem resultados diferentes para variadas camadas da sociedade, considerando características raciais; são concepções incorporadas dentro do sistema educacional, que balizam saberes, os quais são transmitidos de maneira informal e definem e identificam quem são os alunos “fracos”, quem são os alunos “indisciplinados” e quais são os alunos que “dão trabalho” dentro da escola (Ribeiro, 2015, p. 06)

Apesar de não ser amplamente discutido esse conceito no Brasil, ele se manifesta em práticas administrativas e políticas educacionais que tratam alunos de forma desigual, mesmo que não explicitamente. Por exemplo, preconceitos raciais enraizados na cultura escolar podem levar a percepções distorcidas sobre quem são os “bons” e os “problemáticos” alunos. Estereótipos raciais muitas vezes associam estudantes negros ou indígenas à indisciplina, ao baixo desempenho acadêmico ou a uma maior necessidade de intervenção, enquanto outros grupos podem ser tratados como mais aptos ou disciplinados. Essa dinâmica reflete um sistema educacional que, de maneira informal, reproduz desigualdades e reforça barreiras para alunos de diferentes origens raciais. Essas concepções estão incorporadas ao cotidiano escolar e impactam diretamente a forma como os saberes são transmitidos e como os alunos são percebidos, rotulados e tratados, contribuindo para perpetuar desigualdades dentro do ambiente escolar.

Há um problema estrutural grave, qual é a cor da escola brasileira? e das universidades? quantos docentes negros atuam na educação superior? A presença de professores negros nas escolas e universidades é fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente democrática, representativa e comprometida com a justiça social. No entanto, a realidade brasileira revela um grave problema estrutural: a predominância de docentes brancos no sistema educacional, especialmente no ensino superior, perpetua desigualdades históricas e invisibiliza saberes, experiências e perspectivas negras, como nos aponta a pesquisa do INEP do ano de 2022.

O Brasil soma mais de 58 mil professores negros em Instituições de Ensino Superior (IES). Os dados, referentes ao ano de 2022, foram levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ainda de acordo com o levantamento, mulheres negras atuando como docentes

representam 26.770 pessoas; e homens negros, 31.541 indivíduos. Em comparação, o número de professores brancos atuando no Ensino Superior é mais que o dobro, chegando a 176.778 docentes (UFJF notícias, 2023).

Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2022, o número de docentes negros no ensino superior foi de 58.311, sendo 26.770 mulheres e 31.541 homens. Em contraste, o número de docentes brancos no mesmo nível de ensino alcançou 176.778, mais que o triplo da população negra docente. Tal discrepância revela não apenas a sub-representação de pessoas negras no espaço acadêmico, mas também evidencia as interseccionalidades de raça e gênero que afetam de modo ainda mais acentuado a trajetória de mulheres negras. Esses dados reforçam a urgência de ações afirmativas e de políticas públicas comprometidas com a promoção da equidade racial e a superação das barreiras impostas pelo racismo estrutural no ensino superior brasileiro. A ausência significativa de professores negros nesses espaços não apenas compromete a representatividade, mas também impacta a formação de identidades e a valorização da diversidade. Garantir a presença e a valorização de docentes negros é um passo essencial para romper com o racismo estrutural, promover a equidade e fortalecer uma educação antirracista desde a base até o ensino superior.

O reconhecimento e o enfrentamento desse racismo institucional são essenciais para construir uma educação mais justa e inclusiva. Assim sendo, é perceptível a importância da lei 10.639/03 para a educação brasileira e seus desdobramentos, pois é através de ações como estas que teremos voz e vez para combater o racismo institucional nos âmbitos educacionais, é crucial implementar políticas e práticas que promovam a equidade, a inclusão e a diversidade. Isso inclui, revisar o currículo para abranger perspectivas diversas, garantir a representatividade nos espaços, implementar novas estratégias e promover um ambiente acolhedor e inclusivo para todos, independentemente de sua origem étnica ou racial. Para que seus objetivos sejam plenamente alcançados, é crucial formar educadores capacitados para abordar esses temas de forma ética e segura, promovendo o diálogo constante entre a escola, a comunidade e as famílias. Esses passos contribuem não apenas para o aprendizado, mas também para o fortalecimento de ambientes educacionais mais justos, respeitosos e democrático.

2.1 A educação libertadora e a construção de novos caminhos

Estudos sobre essas temáticas se fazem importantes, mesmo não sendo temas inéditos, mas são feridas históricas que devem ser estudadas a fim de compreender como

se dá a construção destas relações sociais e de nossa identidade como povo. Há também uma necessidade de reflexão e adaptação por parte dos educadores em relação ao seu estilo de ensino diante das mudanças sociais, culturais e educacionais, os métodos devem ser repensados e readequados (se necessário) para atender às demandas e desafios contemporâneos. A mudança no estilo de ensino, portanto, não é apenas uma atualização técnica, mas uma postura de comprometimento com uma educação mais relevante, inclusiva e transformadora como nos aponta a autora bell hooks.

Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores - em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade -, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar (hooks, 2017, p.51)

As discussões sobre a teoria do multiculturalismo existem, mas as ações práticas para implementar essa perspectiva dentro da sala de aula são limitadas. Uma vez, que são resultantes da pressão exercida por movimentos sociais amplos que forçaram uma resposta por parte dos grupos hegemônicos. É fundamental lembrar que esse processo não foi concedido de forma espontânea. Pelo contrário, foi fruto de décadas de mobilização e resistência diante de uma estrutura de poder historicamente centrada na supremacia branca. Mesmo assim, grande parte das práticas multiculturais implementadas no ambiente escolar se apresenta de forma atenuada e inofensiva, a ponto de não desafiar, de fato, a centralidade da branquitude como padrão normativo.

A mudança no estilo de ensino mencionada pela autora se refere à necessidade de os educadores adotarem práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as experiências e realidades de grupos étnico-raciais diversos, reconhecendo a importância de integrar essas experiências no processo de aprendizado de forma que sejam moldadas para ser mais inclusivas, promovendo uma educação que não apenas reconheça, mas também celebre as experiências e culturas dos grupos historicamente marginalizados. Isso implica em repensar métodos de ensino, materiais e abordagens que possam refletir essa diversidade de forma significativa e respeitosa. Assim sendo, a educação tem um papel muito importante e significativo para contrapor e reparar as mazelas deixadas em nossa sociedade, pois ela se apresenta como uma chave, um horizonte norteador. No bojo deste debate, se faz necessária a reflexão em espaços educacionais, que devem reafirmar a luta

por uma sociedade mais justa e igualitária, garantindo um ensino de qualidade, como pontua Dermeval Saviani:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível e nas condições históricas atuais (Saviani, 1999, p.42).

Nota-se então a importância dos professores enquanto agentes transformadores, “são eles os mediadores da relação pedagógica, a quem cabe criar situações e desafios que mobilizem as crianças e jovens a se envolver no processo de aprendizagem.” (Fortunato, 2019. p. 183) Logo, o professor precisa ter consciência do papel que exerce enquanto educador e em suas práticas educativas. Paulo Freire nos alertava sobre isto ao falar dos saberes necessários para a prática educativa.

Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo. Não é possível ao professor pensar que pensa certo, mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se “sabe com quem está falando (Freire, 1996, p. 34-35).

Ou seja, prática e discurso devem ser ensinados juntos, não adianta trabalhar conteúdos que refletem o preconceito e que combatem o racismo se não praticarmos nossos discursos cotidianamente. Freire também frisa a importância de não aceitarmos nenhuma forma de discriminação:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia (Freire, 1996, p.36).

Fica evidente que as questões étnico-raciais devem ser estudadas e refletidas no fazer docente na intenção de abolir qualquer forma de discriminação e de contribuir para a construção de práticas, saberes e fazeres que respeitem as pessoas como elas são, dessa forma, fazendo valer realmente a democracia. Para que isto aconteça, um dos caminhos a ser percorrido é o da dialogicidade.

O diálogo faz parte da essência humana e é compreendido como base da comunicação entre os seres. Assim sendo, ele é um alicerce fundamental de interação entre os grupos humanos, fazendo com que haja conhecimentos, argumentações, reflexões, trocas de saberes etc. Portanto, é possível buscar novos modelos de educação através dos diálogos e das interações humanas. Para tal, se faz necessária a efetividade do diálogo, aprendendo a ouvir e respeitando os pensamentos do outrem e também sabendo argumentar e posicionar seus pontos de vista. Um diálogo democrático em que se busca

aprender e ensinar é por si estimulante, um incentivo para o pensamento e a reflexão. A autora bell hooks comenta que:

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças (hooks,2017, p.174).

Ela destaca que, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, temos a responsabilidade de usar o diálogo para ultrapassar fronteiras que podem ser impostas por fatores como raça, gênero, classe social, ou até mesmo pela reputação profissional. Pois, o diálogo tem o poder de desconstruir preconceitos, promover a empatia e criar um ambiente de aprendizado mútuo. Ele é apresentado como uma prática acessível e transformadora, que possibilita a conexão entre pessoas de diferentes origens e perspectivas, reduzindo desigualdades e promovendo uma convivência mais harmoniosa e inclusiva. Ao utilizar o diálogo de forma intencional, educadores e acadêmicos podem contribuir para a construção de espaços onde as diferenças não sejam vistas como obstáculos, mas como oportunidades para crescimento e enriquecimento coletivo.

Porém, compreendemos que em nossa sociedade, infelizmente, em alguns casos a diversidade cria desigualdades, por isso se faz necessária a dialogicidade, para que haja o respeito com a pluralidade e para que oriente e busque garantir os direitos das pessoas de serem diferentes e não serem excluídas por isso. Se pensarmos esses trajetos para os âmbitos educacionais, o caminho se faz ainda mais rico e diverso, pois são espaços plurais com pessoas de vivências diferentes e que, ao interagirem, podem trazer inúmeras aprendizagens com elementos e saberes novos. No entanto, para isso é necessário que haja a comunicação através das interações dialógicas, respeitando e abrangendo todos os envolvidos no processo. Sobre este assunto a autora Eglen Silvia Pipi Rodrigues nos fala que:

A concepção comunicativa revela que a aprendizagem depende de todas as interações dos alunos(as) e também de outros agentes educativos. Superar a ideia, o formato da aula tradicional da sociedade industrial, onde o conhecimento é centrado apenas na figura do professor, é necessário para que haja a superação do fracasso escolar e de todos os problemas de convivência existentes na sociedade da informação (Rodrigues, 2010, p. 37).

Percebemos então que para haver a concepção comunicativa é necessária a interação de todas as pessoas envolvidas no diálogo, adultos e crianças interagem e dialogam sobre assuntos comuns. Por isso é tão importante nos desconstruirmos de modelos antigos e descolonizarmos nossas ações. A partir do momento que entendermos

que o adulto/professor não é o único mentor de saberes, quebramos com as aulas tradicionais e a criança se entende como pertencente àquele determinado grupo. Sua existência e sua fala são valorizadas, conseqüentemente ela interage e convive melhor naquele espaço.

Através dessas interações dialógicas, encontramos caminhos para fazer a diferença em nossas práticas educativas, abre-se espaços para conversarmos sobre variados assuntos e entre eles quebramos tabus, repensar conceitos, termos, expressões, ditados populares, entre outros. Estas socializações serão de grande valia para o aluno que estará aprendendo de uma nova forma e também para o educador que estará se desconstruindo de pesos velhos e ultrapassados.

Assim, o educar passa a ser um ato social em que os conhecimentos e o desenvolvimento humano serão construídos em conjunto. Com este olhar, rompe-se com a ideia de um currículo fechado, um modelo pronto que deve ser seguido sem as reflexões necessárias, que não abrange a diversidade e suas variadas culturas, abrindo possibilidades de enxergar um currículo amplo com várias formas de existir e que não nega e nem silencia as pessoas. Sobre este assunto a autora Bárbara Carine Soares Pinheiro relata que:

No caso específico da educação formal, há intencionalidade pedagógica (não se ensina despreziosamente – o ato educativo é planejado) e há sistematicidade dos conteúdos a serem socializados, ou seja, existe um currículo, que também é intencional e reflete um projeto histórico assumido por suas pessoas mentoras. Um educador ou educadora forma a juventude para o modelo de sociabilidade que ele/a almeja, por isso é preciso haver um sonho por trás de todo ato pedagógico (Pinheiro, 2023, p. 15-16).

Fica nítida a importância que a educação tem para repensar e mudar as antigas práticas e principalmente as pessoas que participam desse processo, portanto um educador(a) consciente de si e que entende o sistema colonial a qual fomos (e ainda somos) submetidos percebe que seu trabalho ajuda a mudar esta estrutura, e por isso é tão importante o docente ter essas concepções de mundo para ajudar a combater/destruir o racismo e tantas outras desigualdades existentes, como nos aponta o autor Paulo Freire.

A natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre. É a isto que eu chamo de politicidade da educação, isto é, a qualidade que tem educação de ser política. [...] A questão que se coloca é saber que política é essa a favor do quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza. É por isso que podemos afirmar, sem medo de errar, que se a política educacional de um partido conservador isso a prática educacional forem iguais a de um partido progressista, um dos dois está radicalmente errado. Daí a imperiosa necessidade que temos, educadores e educadoras progressistas, de

ser coerentes, de diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos (Freire, 2021, p. 80).

Freire é claro quando diz que a prática educativa não é neutra, mas sempre política. Ao ensinar, os educadores não apenas transmitem conteúdos, mas também estão envolvidos em um processo de escolhas que refletem valores e interesses políticos. A educação, por ser uma prática orientada por objetivos, sempre envolve decisões que favorecem certas visões de mundo e excluem outras, seja de forma explícita ou implícita. As práticas educacionais podem estar a favor de determinados interesses (como os de grupos mais poderosos ou de uma classe dominante) ou contra outros. O foco está no fato de que, dependendo da ideologia política que orienta a educação, ela pode reforçar ou questionar as estruturas de poder existentes. Para os educadores progressistas, isso significa que suas práticas devem ser coerentes com os valores que defendem, ou seja, não basta apenas falar sobre inclusão, justiça social e transformação; é preciso agir de acordo com esses princípios dentro da sala de aula, reduzindo a distância entre a teoria e a prática. Ele ainda aponta sobre a importância de saber o que ensinar.

Se há algo em que o educador progressista sério se identifica com o educador conservador, igualmente sério, é que ambos têm que ensinar. Por isso mesmo, ambos tem que saber o que ensinam. Mas, ao nos determos sobre isso que os identifica, isto é, o ato de ensinar um certo conteúdo, imediatamente, imediatamente percebemos que a partir do que os identifica, começam a distinguir-se.[...] Para o educador progressista, coerente, o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma “leitura crítica” da realidade. Ensina-se a *pensar certo* através do ensino dos conteúdos. Nem o ensino dos conteúdos em si ou quase em si, como se o contexto escolar em que são tratados pudesse ser reduzido a um espaço neutro em que os conflitos sociais não se manifestassem, nem o exercício do “pensar certo” desligado do ensino dos conteúdos (Freire, 2021, p. 81).

Destaca a diferença fundamental entre educadores progressistas e conservadores, embora ambos compartilhem a missão de ensinar. O ponto de convergência entre eles é a necessidade de domínio sobre o conteúdo que ensinam. Contudo, logo após reconhecer essa semelhança, Freire aponta que as abordagens pedagógicas se separam significativamente, especialmente em relação ao propósito e à forma de ensino. Para o educador progressista, o ensino dos conteúdos não se dá de maneira isolada, mas sempre acompanhado de uma “leitura crítica” da realidade. Isso significa que, ao ensinar, o educador progressista busca envolver os alunos em um processo de reflexão sobre os conteúdos e como eles se relacionam com a sociedade, com as desigualdades e com os conflitos sociais que estão presentes no mundo real. O ensino, portanto, deve estar conectado a uma visão crítica e transformadora da realidade, incentivando os alunos a

pensar sobre o que aprendem e como isso se aplica à sua vida e ao contexto social em que vivem.

2.2 Educação antirracista: desconstruindo barreiras e criando novas práticas

Podemos entender, como educação antirracista um conjunto de práticas, políticas e abordagens educacionais que visam combater o racismo estrutural presente na sociedade e nos sistemas educacionais. Ela reconhece que o racismo não é apenas um problema individual, mas um fenômeno enraizado em instituições, normas e práticas que perpetuam a desigualdade e a discriminação racial. Portanto, uma educação antirracista busca promover a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade étnico-racial, reconhecendo e valorizando a história, cultura e contribuições dos povos negros. Ela não se limita apenas a incluir conteúdos sobre temas nos currículos escolares, mas também questiona ativamente os preconceitos e estereótipos, busca a reflexão crítica sobre a história e as estruturas sociais, e incentiva ações concretas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Sobre os fundamentos da educação antirracista, o autor David Souza pontua:

Os fundamentos teóricos da Educação Antirracista, como a interseccionalidade, a desconstrução de estereótipos, a valorização da diversidade e a representatividade, são pilares essenciais para a construção de uma educação mais inclusiva e igualitária. Compreender e aplicar esses fundamentos nos processos educacionais é um passo significativo na busca por uma sociedade que reconheça e respeite as diferenças raciais (Souza, 2023, p. 10).

Na prática, a educação antirracista pode envolver diversas iniciativas, tais como: inclusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira, indígena e de outras minorias étnicas nos currículos escolares, ajudando a desconstruir visões estereotipadas e incompletas da história, promovendo uma compreensão mais ampla e precisa da diversidade étnico-racial do Brasil. Pode fomentar discussões abertas sobre questões raciais, incentivando o diálogo e a reflexão crítica sobre as desigualdades raciais presentes na sociedade, estimulando, assim, o pensamento crítico e a empatia entre os estudantes.

Ela tem o compromisso em transformar não apenas as estruturas educacionais, mas também as mentalidades e as atitudes de toda a sociedade. Pois é na prática que você percebe e começa a intervir nesses movimentos tanto de ouvir, tanto para explicar para os alunos “olha isso aqui não pode”, “isso não é certo”. Não é só falar que não pode, que não é certo ou relacionar com questões religiosas, por exemplo, e explicar corretamente para eles por que não pode, por que é crime.

No entanto, sabemos também que este caminho, que ainda está sendo traçado está longe de terminar, se não mudarmos nossas posturas diariamente. É preciso antes de mais nada, entender a causa, nos informando sempre sobre estas temáticas, reconhecendo os privilégios alcançados pela branquitude nessa jornada e reconhecendo o racismo que temos internalizados em nós (sem percebermos), nas pequenas falas de expressões, termos ou ditados populares carregados de racismo e classicismo, que repetimos sem as devidas reflexões e acabamos por reproduzir padrões e estereótipos coloniais.

Para que os professores possam ter o embasamento necessário, para explicar tais temas aos alunos, é fundamental capacitar os educadores para lidar com questões de racismo, preconceito e discriminação, além de prepará-los para uma abordagem inclusiva e antirracista em sala de aula. Portanto, a formação contínua para educadores é essencial, destacando que essa formação deve estar profundamente enraizada na reflexão sobre a prática cotidiana. Ao refletir sobre suas experiências e desafios diários, especialmente ao lado de equipes bem preparadas e embasadas cientificamente, os educadores poderão superar as dificuldades que surgem em suas práticas. Sobre esse tipo de formação, Paulo Freire diz:

Formação permanente que se funde, sobretudo, na reflexão sobre a prática. Será pensando a sua prática, por exemplo, de alfabetizadora com equipes cientificamente preparada, confrontando os problemas que vêm emergindo na sua prática diária, que a educadora irá superar suas dificuldades. É claro que nada disso se faz da noite para o dia e sem luta. Tudo isso demanda um grande esforço, competência, condições materiais e uma impaciente paciência (Freire, 2021, p. 244).

Sabemos que o aprendizado e a melhoria na prática educativa, não acontecem de forma instantânea, mas sim através de um processo gradual e constante, que exige esforço, competência, recursos materiais adequados, entre outros. Assim, a formação permanente deve ser um processo contínuo de reflexão, ação e superação de desafios, que se constrói ao longo do tempo e que deve promover a diversidade nas escolas, combatendo assim qualquer forma de discriminação. Faz-se necessário também nosso reconhecimento e o apoio às políticas educacionais e às ações afirmativas, as quais sabemos que foram frutos de muita luta para serem conquistadas. Com um olhar mais crítico, fazer questionamentos sobre as culturas que consumimos, observar se elas combatem a violência racial, se respeitam a diversidade e a representação dos negros em nossa sociedade. Também é importante apoiarmos e consumirmos produções e conhecimentos de pessoas negras, como nos ressalva a escritora Djamila Ribeiro.

O apagamento da produção e dos saberes negros e anticoloniais contribui significativamente para a pobreza do debate público, seja na academia, na mídia ou em palanques políticos. Se somos a maioria da população, nossas elaborações devem ser lidas, debatidas e citadas. A importância de estudar autores negros não se baseia numa visão essencialista, ou seja, na crença de que devem ser lidos apenas por serem negros. A questão é que é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber (Ribeiro, 2019, p.64-65).

Desta forma, fica evidente a importância de valorizarmos, lermos, debatermos e citarmos as produções, vivências, saberes e fazeres de autores negros. Assim, estaremos indo contra a lógica colonial que para “desgentificar” esses grupos, além do silenciamento de vozes, também fez o apagamento de produções dos mesmos. Nos âmbitos escolares, também se fazem necessários o conhecimento e reconhecimento público desses saberes negros, nas mais diferentes áreas e currículos, para assim tornarmos a educação mais inclusiva e diversa. Como nos pontua o autor Thiago Henrique Mota.

É preciso garantir o conhecimento público sobre cientistas e artistas negros, filosofias africanas e afro-diaspóricas, línguas africanas e contribuições africanas ao português brasileiro, geografia deste continente e da diáspora, técnicas, astronomia, metalurgia, farmacopeia africanas como temas das aulas de física, química e biologia... As possibilidades de expansão e descolonização do currículo para torná-lo mais inclusivo são infinitas e pautam-se na construção de relações sadias entre sujeitos, conhecimentos e pertencimento étnico-racial (Felinto, 2012 *Apud* Mota, 2019, p. 15).

Percebemos então a importância de garantirmos, consumirmos e reconhecermos publicamente as produções e os saberes de cientistas, escritores, artistas e intelectuais negros, pois assim estaremos rompendo com o apagamento histórico imposto injustamente a esses grupos sociais e assim colaborando para uma educação antirracista e decolonial que servirá como exemplos e representações para as gerações futuras.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS: TRILHANDO OS PERCURSOS ENTRE TEORIA E PRÁTICA

“Mais importante do que a chegada é a caminhada, e não há caminho sem metamorfose: ela é a ponte que torna possível a nossa travessia.” (Kamila Behling)

A valorização do processo e da transformação pessoal durante a jornada, muitas vezes é mais importante do que o resultado final, de modo que o aprendizado, as experiências e os crescimentos que ocorrem ao longo do caminho são significativos, sugerindo transformação e mudança pessoal e/ou coletiva.

Este espectro, vem de encontro com a proposta de abordagem comunicativa, que se trata de uma metodologia com compromisso de transformação e que luta contra as desigualdades e a exclusão social, sendo caracterizada pela importância e interação de todos os integrantes/participantes da pesquisa, que buscam e constroem, de forma conjunta, a partilha de sentidos, experiências e conhecimentos, as reflexões são desenvolvidas com base em suas perspectivas, considerando que eles fazem parte do objeto investigado. Esse engajamento não apenas promove a interação, mas também possibilita a construção de reflexões, o fortalecimento do sentimento de pertencimento e a posição ativa dos participantes como investigadores de sua própria realidade. Portanto, a realidade é uma construção humana. Os sentidos/significados dependem das interações humanas.

Nesta seção, apresentamos as ações realizadas na pesquisa, as técnicas escolhidas para a realização da coleta de dados e o caminho trilhado junto aos participantes. A interação entre o investigador e os participantes é vista como uma troca rica e transformadora que contribui significativamente para a qualidade e profundidade dos resultados da pesquisa como nos esclarece a autora Vanessa Gabassa:

[...] A interação e o diálogo entre investigador/a e sujeito investigado não só influencia como modifica a ambos no processo de pesquisa e esse fator enriquece a investigação, na medida em que essa comunicação/interação permite uma reflexão mútua sobre a realidade (Gabassa, 2009, p. 83).

Diferente de abordagens positivistas que tratam os participantes como objetos passivos de estudo, essa perspectiva enfatiza a pesquisa como um processo colaborativo e reflexivo, reconhecendo o valor das experiências e concepções de todos, ao mesmo

tempo em que admite que o pesquisador também é moldado por essas interações, pois ele segue um papel tanto de ouvinte quanto de falante, levando a uma investigação mais reflexiva e abrangente, que considera as complexidades e nuances da realidade estudada.

Durante toda a pesquisa, considera-se que tanto os pesquisadores quanto os participantes têm direito ao diálogo e à participação igualitária. “Nossa opção metodológica implica uma postura dialógica diante das pessoas e da produção de conhecimento” (Gabassa, 2009, p. 79).

Nossos primeiros passos relacionados à pesquisa foram em torno da revisão de literatura que tem como objetivo fornecer bases teóricas para a realização do estudo. A bibliografia é consultada para propiciar uma melhor compreensão do objeto de estudo, favorecendo a ampliação do embasamento teórico. Isso permite a apropriação e entendimento de temas essenciais para a efetivação do estudo. Larissa Correia explana um pouco sobre o papel da revisão de literatura:

Por sua vez, a revisão de literatura cumpre outro papel. Esta permitirá a apropriação e compreensão de temas fundamentais para a efetivação do estudo. Ao proceder à revisão de literatura, o pesquisador entrará em contato com diversos materiais publicados, no intuito de alcançar embasamento mais amplo e profundo e a garantir-lhe desenvolver a pesquisa ou obter auxílio na definição de problemas, podendo então deparar-se com assuntos pouco pesquisados ou definidos. [...] tem nas informações retiradas do material bibliográfico, elementos para a interlocução e compreensão do universo investigado (Correia, 2010, p. 03-04).

Assim, ela é importante por ajudar a orientar e fundamentar a pesquisa, garantindo sua relevância e originalidade. Na metodologia de investigação comunicativa crítica, a revisão de literatura e a pesquisa de campo estão conectadas, pois o pesquisador acerca-se dos conhecimentos científicos, dos diálogos e das interações estabelecidas com os participantes, buscando as transformações ao entender a totalidade do contexto e das conjunturas sociais. Logo, o caminho traçado abarca uma pesquisa de campo que segundo a autora Elisa Gonçalves:

A pesquisa de campo é um tipo de pesquisa que averigua a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas (Gonçalves, 2001, p. 67).

A escolha por esse procedimento vem de encontro com a metodologia que é ativa na obtenção e compreensão estudada, fornecendo dados que enriquecem o acontecimento por meio da realidade dos participantes em seu contexto natural, proporcionando uma compreensão mais profunda e precisa de práticas que podem promover a transformação

social. Escolher uma metodologia de pesquisa é decidir como conduzir uma investigação, selecionando a melhor abordagem para se aproximar da realidade e analisá-la.

No que tange à coleta de dados, ela requer um planejamento cuidadoso com definições de objetivos e escolhas de métodos adequados, trazendo evidências que ajudam a embasar as interpretações. No caso da metodologia de investigação comunicativa, não podemos deixar de evidenciar que toda partida dos dados deve ser feita através de uma direção comunicativa, como nos alerta Vanessa Gabassa:

Em seguida, passa-se então para dois momentos significativos de uma investigação: a coleta de dados e a análise com destino à obtenção dos resultados. Segundo Gómez et. al. (2006), a coleta de dados pode utilizar técnicas quantitativas ou qualitativas, dependendo do objetivo da pesquisa. No primeiro caso, os instrumentos podem ser testes, provas objetivas, escalas, questionários, etc. No segundo podem ser utilizadas observações comunicativas, relatos de vida comunicativos, grupos de discussão, etc. O mais importante, porém, lembram estes autores, é que a metodologia comunicativa, em sua análise, seja a partir de informações quantitativas ou qualitativas, ela o faz a partir de uma orientação comunicativa (Gabassa, 2009, p. 90).

Desta forma, o nosso objetivo de pesquisa compreende o uso da pesquisa qualitativa. Neste tipo de pesquisa o(a) investigador(a) é considerado parte da pesquisa sendo que este(a) “deve, [...] despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, [...] a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos” (Chizzotti, 2005, p. 82).

Logo, o(a) pesquisador(a) precisa entender o seu papel enquanto intermediário(a) da pesquisa construída, entendendo que não pertence apenas a ele(a) o trabalho desenvolvido, mas que têm uma relevância social e por isso “as pesquisas propendem para reconhecer uma pluralidade cultural, abandonando a autoridade única do pesquisador para reconhecer a polivocalidade dos participantes” (Fine, 1994 *Apud* Chizzotti, 2003 p. 230).

Assim, a abordagem qualitativa possibilita ver o que não pode ser quantificado. É por meio dela que acessamos as vivências e experiências dos participantes. A pesquisa qualitativa responde às questões “como” e “por quê”, compreendendo como suas concepções se formam e explorando profundamente os significados, percepções e contextos que permeiam suas realidades de mundo.

A realidade social é vista como uma construção dinâmica e complexa, impossível de ser apreendida, de uma vez por todas pelo pesquisador, tal como se fosse uma coisa, mas é interpretada e compreendida em um processo histórico, sistêmico e contextualizado. (...) Segundo Minayo (1993) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações

dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Araújo, Oliveira e Rossato. 2017, p.03).

Este tipo de pesquisa explora a complexidade das experiências/vivências humanas, buscando entender o contexto e a subjetividade das situações estudadas, de modo que os participantes, ao se relacionarem com o estudo, possam partilhar sentidos e conhecimentos entre si. Podemos, assim, considerar que as pesquisas no campo das ciências humanas não são neutras, pois são construídas em meio às dinâmicas pessoais, sociais, econômicas, políticas e culturais. Essas dinâmicas devem ser consideradas pelas investigações em educação, visto que a sociedade e os indivíduos envolvidos nos processos investigativos estão em constante transformação.

Dentro dessa dinamicidade que permeia os processos, surgem novas contribuições, novas indagações, novas sugestões que encaminham para novos esboços investigativos, promovendo, assim, uma profundidade na construção do conhecimento científico. Nessa perspectiva, pode-se inferir que o conhecimento da realidade social, tende a ser enriquecido, permitindo realizar análises cada vez mais rebuscadas das problemáticas estudadas e oferecendo respostas mais efetivas aos desafios sociais que emergem.

Não se trata apenas de adotar um método de pesquisa, mas de adotar uma maneira de vivenciar, entender e transformar o mundo junto com aqueles que experienciam a realidade em questão. Na metodologia comunicativa crítica, a pesquisa é entendida como algo a ser vivido e compartilhado, não apenas como um objeto de investigação.

3.1 Perspectivas teóricas da metodologia de investigação comunicativa

A metodologia de investigação comunicativa começa a ser pensada e desenvolvida na década de 90 na Espanha e têm como base o rompimento de hierarquias antigas, em que o pesquisador não entendia o pesquisado enquanto parte transformadora do processo de pesquisa. As autoras Raquel da Silva Santos e Sandra Azevedo relatam que:

Provenientes dos estudos da área de ciência sociais, as metodologias consideradas participativas começam a ser desenvolvidas no universo acadêmico com objetivo em dar aos pesquisadores e grupos participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Assim, entendendo a pesquisa como instrumento de compreensão da realidade e de construção de alternativas, a Metodologia Comunicativa Crítica (MCC) começa a ser formulada na Espanha na década de 1990 na busca por construir o conhecimento junto com as comunidades pesquisadas. Este marco metodológico rompe com a hierarquia epistêmica entre quem investiga e quem é investigado (Santos e Azevedo, 2017, p. 02).

Assim, esta metodologia encontrou respaldo em duas bases principais: a teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas e na teoria da dialogicidade e a prática transformadora de Paulo Freire. Em ambas, temos buscas pelas especificações das ações comunicativas e dialógicas. Sobre estas bases, a autora Eglen Silvia Pipi Rodrigues comenta:

De acordo com Habermas, o uso comunicativo de expressões linguísticas não serve apenas para expressar as intenções de um falante, mas também para representar estados de coisas (ou supor sua existência), e para estabelecer relações interpessoais como uma segunda pessoa (HABERMAS, 1999, p. 103). Nesta mesma direção, o conceito de dialogicidade proposto por Freire apresenta-se como meio de aprender, de pensar, de viver, de criar e recriar sentido para vida na interação (Rodrigues, 2010 p. 81).

Portanto, fica evidente de acordo com as bases teóricas que esta metodologia se faz principalmente através da comunicação, do diálogo e das interações sociais, de forma que as reflexões são constituídas a partir das perspectivas das pessoas envolvidas na pesquisa que formam parte do que é investigado. Quando fazemos uma pesquisa, uma de nossas motivações é a importância do objeto estudado.

Mas, no caso da metodologia comunicativa crítica, o objeto não é o protagonista, rompendo com a divisão entre objeto/sujeito, de forma que os procedimentos estimulam os participantes a se envolverem com a pesquisa de tal forma que possibilitam para além de sua interação, a reflexão, o sentido de pertencimento e os colocam em situações de investigadores da sua própria realidade.

Desta forma, a metodologia se faz também crítica, pois os participantes, além de compreenderem e refletirem sobre as questões/desigualdades sociais, muitas vezes buscam mudanças e transformações de suas realidades. Na aprendizagem comunicativa, todos os atos são voltados para a ação social humana que se relacionam entre perspectivas que partem de problemáticas em diferentes momentos sociais. A finalidade desta abordagem é compreender, descrever, analisar a realidade social e apontar novos elementos de transformações.

Assim, o diálogo e as interações de formas igualitárias são os eixos de aprendizagem e mudanças sociais. Para tanto, faz-se necessário entender que todas as contribuições são válidas, independentemente da pessoa, de onde elas vierem, desde que tais intervenções sejam baseadas em argumentos.

Na perspectiva dialógica, a educação assume caráter amplo e não se restringe situações formais de ensino-aprendizagem. Uma possível forma de transformação pode se iniciar por meio do encontro cotidiano entre professores e alunos em sala de aula. Com objetivo de construir o conhecimento, envolve uma série de fatores que determinarão tanto a qualidade da aprendizagem como

a formação mais ampla das crianças e dos jovens que frequentam a escola. Assim, a perspectiva comunicativa aponta como objetivo de a educação criar boas situações para que se dê o diálogo intersubjetivo em condições de crescente democracia e igualdade. As decisões se tomam por consenso, o melhor argumento é o que prevalece e se vai construindo, ampliando ou enriquecendo com a reflexão e a contribuição de todos os participantes (Rodrigues, 2010, p. 71).

A perspectiva dialógica, vai além do ensino formal e valoriza o diálogo como ferramenta central para a construção do conhecimento. A transformação educativa pode começar no encontro diário entre professores e alunos, considerando fatores que influenciam tanto a qualidade da aprendizagem quanto a formação integral de crianças e jovens. Essa abordagem busca promover condições para o diálogo intersubjetivo, pautado por democracia e igualdade, onde decisões são tomadas por consenso, prevalecendo o melhor argumento, enriquecido pela reflexão e contribuição de todos os participantes, e também com saberes gerados nas experiências que podem ser levantados através de objetivos, das hipóteses, das coletas e análises de dados.

Logo, o diálogo não é aqui uma ação isolada e sim um ato coletivo de direito de todos(as) envolvidos(as) na pesquisa, sendo inclusive uma forma de se anunciar ao mundo e denunciar as mazelas retratadas nele, através das desigualdades. Participantes e pesquisadores têm uma responsabilidade compartilhada, de modo que através do diálogo acordaram seus resultados e suas conclusões.

[...] Como se procede quando se pesquisa a realidade – acontece numa racionalidade intersubjetivamente compartilhada, por meio do diálogo, o que envolve transformar os contextos sociais através da ação comunicativa que se realiza por meio da construção de significados nas relações com os outros, nas interações entre os sujeitos. A análise, nesse caso, é o resultado dessas interações igualitárias entre os sujeitos (pesquisadora e participantes), sendo que quem investiga tem uma responsabilidade científica de que sejam cumpridos os critérios estabelecidos pela comunidade científica internacional, ou seja, a relação igualitária não significa que investigadora e investigado possuam os mesmos conhecimentos. Participantes e pesquisadora compartilham seus conhecimentos num diálogo que tem como base seus argumentos, que poderão resultar em conclusões consensuadas entre as partes e relacionados com elementos da vida cotidiana (Santos e Azevedo, 2017, p. 09).

O processo, então, ocorre dentro de uma racionalidade compartilhada por meio do diálogo. Isso envolve a transformação dos contextos sociais através da ação comunicativa, que se realiza pela construção de significados nas interações entre os sujeitos. A análise resulta dessas interações igualitárias entre pesquisador e participantes. Isso significa que a relação igualitária não implica que pesquisador e participantes possuam o mesmo nível de conhecimento.

A relação igualitária estabelecida neste tipo de pesquisa não é entendida no sentido de possuir conhecimentos iguais, mas sim de compartilhar o que cada

um possui, com base nos argumentos e conhecimentos apresentados e não pela posição de “poder” (posição social que ocupa) (Rodrigues, 2010, p. 90).

Ambos compartilham seus saberes em diálogos baseados em argumentos, o que pode levar a resultados consentidos através da investigação dessa realidade. Ressaltamos que o investigador e os participantes desempenham papéis diferentes no processo de pesquisa: enquanto os pesquisadores constroem conhecimento científico, os participantes se dedicam a mudar aspectos da realidade que considerem desafiadores.

Segundo Habermas (1987a), a diferença existente entre a interpretação dos(as) participantes e a da pessoa investigadora é uma diferença de função e não de estrutura. O autor explica que as pessoas participantes da pesquisa se envolvem na interpretação dos dados com a intenção de chegar a um mesmo consenso. Já a pessoa investigadora se coloca no diálogo para descrever e interpretar o objeto de estudo em questão (Rodrigues, 2010, p. 90).

Dessa forma, o pesquisador não pode tirar conclusões isoladas e descontextualizadas da comunidade estudada, pois ele não construirá a pesquisa sem estar em consenso com os demais participantes, seu papel é descrever e interpretar o objeto de estudo construído em comum acordo com os demais. Os depoimentos fundamentados em conceitos científicos são frutos do diálogo entre o pesquisador e os pesquisados, assegurando que todos os participantes da pesquisa mantenham uma relação horizontal e compreendendo que as pessoas não apenas vivenciam suas realidades, mas também têm a capacidade de refletir e agir sobre elas. Essa perspectiva traz novos modelos, como nos explicita a autora Vanessa Gabassa:

A adoção dessa perspectiva de pesquisa traz uma diferença importante frente aos outros modelos já citados, uma vez que nos tira da posição privilegiada frente à situação investigada. Se considerarmos que as pessoas participantes da investigação compreendem, tanto quanto nós, a realidade investigada, seremos obrigados a colocarmo-nos no diálogo apresentando argumentos que expliquem nosso entendimento; argumentos que podem ser refutados como os de qualquer outra pessoa envolvida no processo comunicativo (Gabassa, 2009, p. 87).

Ao permitir que os argumentos do pesquisador sejam refutados, essa abordagem promove uma investigação mais potente e crítica. Isso assegura que o conhecimento produzido é resultado de uma interação dialógica propondo uma pesquisa mais inclusiva e democrática, em que o conhecimento é construído através do diálogo e do reconhecimento mútuo entre pesquisador e participantes, promovendo uma experiência comunicativa no processo de investigação. Segundo a autora Roseli R. Mello:

Entende-se, portanto, que há uma experiência comunicativa entre falante e ouvinte no processo de investigação. Tal compreensão é evidenciada e aprofundada em dois conceitos presentes na metodologia de investigação comunicativa: o de postura realizativa e o de ruptura do desnível interpretativo.

Sobre a postura realizativa, Flecha (2004) explica que na perspectiva comunicativa entende-se que o/a investigador/a toma posição diante dos temas discutidos, não omitindo sua visão, como ocorre na maioria das investigações em ciências sociais - com exceção da pesquisa-ação. Porém, seu posicionamento não ocupa lugar de destaque ou domínio; sua palavra não é a de um especialista, no sentido de ter valor em si pela posição social ocupada. O/a investigador/a está em relação de igualdade com os demais: sua palavra é apresentada e tomada pela validade dos argumentos, como ocorre com todas as falas. [...] Quanto à ruptura do desnível interpretativo, trata-se de entender que todos somos capazes de interpretar e explicar as situações vividas, havendo, porém, diferença de função da interpretação entre participantes e pesquisadores/as (Mello, 2006, p.6-7).

Neste tipo de comunicação entre falante e o ouvinte, destacam-se dois conceitos essenciais na metodologia de investigação comunicativa: a postura realizativa e a ruptura do desnível interpretativo. Na postura realizativa o foco é no papel ativo do investigador durante a pesquisa, que não é neutro e nem oculta suas opiniões, o investigador adota uma postura ativa, expressando suas visões e posições sobre os temas discutidos.

Já na ruptura do desnível interpretativo implica a superação das diferenças de entendimento entre o investigador e os participantes, sendo a interação e o diálogo fundamentais para alcançar um entendimento comum e equitativo, rompendo a hierarquia tradicional em que o investigador detém mais poder interpretativo que os participantes. Nesta metodologia de investigação, a interação ativa e dialógica entre investigador e participantes reconhece e valoriza as contribuições de ambos os lados para enriquecer o processo de investigação.

Assim, as reflexões são estimuladas pelas interpretações e teorias das pessoas que compõem a realidade em estudo. Ela é crítica porque, além de entender e interpretar a realidade, busca promover mudanças. O diálogo com todos os envolvidos na pesquisa não só promove reflexão, análise e autorreflexão, mas também fomenta transformações. Considerando a realidade como uma construção humana, a participação direta na análise dos dados possibilita momentos de reflexão e acordos entre o pesquisador e os participantes, estabelecendo, assim, caminhos possíveis para transformar a situação pesquisada.

Diante dessas considerações, busquei investigar as concepções de pedagogos dos anos iniciais em relação à lei 10.639/03 e identificar as práticas pedagógicas adotadas por eles para promover uma educação antirracista. Esta abordagem também se faz dialógica, reforçando a confiança na comunicação como uma ferramenta essencial não apenas para realizar pesquisas mais eficazes na área da educação, mas também para transformar as práticas educativas em perspectivas mais solidárias, igualitárias e participativas.

Enquanto pesquisadora, reconheço que não é possível identificar ou analisar as práticas pedagógicas sem a interpretação daqueles que trabalham diariamente nas salas de aula e enfrentam o desafio de manter um diálogo constante com seus alunos. Para compreender melhor as concepções e práticas cotidianas, acredito que a metodologia comunicativa crítica é o caminho mais adequado para alcançar os objetivos deste estudo. Com essa convicção, o trabalho de campo foi desenvolvido, visando uma investigação profunda e colaborativa. A partir de agora, faremos uma descrição mais detalhada das nossas delimitações/escolhas e do caminho trilhado junto aos participantes.

3.2 As técnicas utilizadas na coleta de dados

No que tange às coletas de dados, a pesquisadora e a orientadora decidiram que seriam explorados os fatores que apresentam as perspectivas/concepções desejadas para a pesquisa, fazendo uso de técnicas selecionadas, como: relatos comunicativos sobre a vida cotidiana, entrevistas semiestruturadas e observações comunicativas críticas. É importante destacar que todas essas técnicas foram previamente agendadas, com horários e locais combinados com os participantes da pesquisa. A seguir, apresentamos uma explicação detalhada sobre o desenvolvimento de cada uma delas.

A técnica dos relatos comunicativos consiste em diálogos entre o pesquisador e o participante, com a intenção de refletir e relatar sobre a trajetória de vida e acadêmica dos professores partícipes, não sendo nosso objetivo escrever uma biografia do participante, mas sim destacar aspectos importantes que ajudarão a entender as concepções estabelecidas pelos mesmos, segundo Eglen Silvia Pipi Rodrigues:

Nesta técnica, interessam os pensamentos, as reflexões, as formas de escutar, de viver e resolver situações concretas da vida cotidiana das pessoas com as quais se dialoga. Trata-se de um processo cooperativo de entendimento em que ambas as pessoas participam desde seus próprios pressupostos na compreensão do mundo da vida. Importante destacar que, na interlocução, cabe à pessoa investigadora trazer os conhecimentos da comunidade científica sobre o tema estudado e compartilhá-los com as pessoas investigadas. É importante dizer que, nesta técnica, o contexto onde se realiza o relato deve ser familiar para a pessoa participante, pois é importante que a pessoa investigada sinta-se à vontade para falar sobre os temas que serão abordados (Rodrigues, 2010 p. 95).

Assim sendo, esse procedimento valoriza o diálogo e a cooperação, integrando a experiência vivida dos participantes com o conhecimento científico para uma compreensão mais profunda e contextualizada da realidade investigada, em que ambas as partes contribuem com suas próprias perspectivas para compreender o mundo ao seu redor.

Para o estudo aqui apresentado, após explicar as participantes do que se tratava a pesquisa e convidá-las para participar, definimos os locais e os horários ajustados conforme a disponibilidade de todos os envolvidos. Foram realizados os relatos comunicativos, ambos ocorreram durante o turno de trabalho de cada professora. A técnica foi aplicada durante a hora-atividade de cada participante: uma no período matutino, outra no vespertino e duas no período noturno.

É importante destacar que o roteiro foi elaborado pela pesquisadora e apresentado às professoras, permitindo que elas fizessem reformulações, sugestões e pudessem abordar o conteúdo do roteiro com tranquilidade (segue o roteiro dos relatos no apêndice).

A metodologia comunicativa permite um diálogo aberto e compreensivo, de modo que tanto o pesquisador quanto o participante contribuem e constroem de maneira significativa, e é essa qualidade interativa e colaborativa que define a eficácia dos instrumentos de coleta de dados dentro dessa abordagem.

Seguindo essa lógica, outra técnica escolhida e utilizada como instrumento para a coleta de dados foi as entrevistas semiestruturadas, estas, por sua vez, têm a capacidade de facilitar o diálogo, deixando-o mais dinâmico e adaptativo, de forma que o participante tem um papel ativo na moldagem do estudo e o pesquisador interage de forma autêntica resultando em uma investigação mais profunda e contextualizada como nos explicam os autores Elaine de Castro e Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira.

Rompendo com essa perspectiva de coleta de verdade, os autores propõem uma visão mais dialógica da situação de pesquisa, ou seja, o abandono da concepção de entrevista como gênero primário, pois além de um roteiro a ser seguido, a entrevista na pesquisa acadêmica toma como base os diversos gêneros que circulam em comunidades discursivas nesta esfera, desde conversas cotidianas até interações sistemáticas. No que tange ao pesquisador, este participa de uma interação igualmente real e produz um novo texto a partir da entrevista (Castro e Oliveira, 2022, p. 34).

Assim, essa perspectiva valoriza a troca de ideias e a comunicação entre o pesquisador e o participante, sendo uma abordagem mais interativa e baseada no diálogo, abandonando a visão tradicional de que a entrevista é apenas uma ferramenta para coletar “verdades” ou fatos dos participantes. A entrevista não deve ser vista apenas como um formato fixo e estruturado que, segue um roteiro rígido, mas, incorpora diferentes tipos de comunicações que existem nas comunidades discursivas/dialógicas, entendendo e respeitando que as pessoas compartilham modos específicos de falar e entender o mundo.

Durante as entrevistas, foi utilizado também como dispositivo de coleta dados para melhor nortear o trabalho a ser desenvolvido, o roteiro semiestruturado, no qual constam as perguntas direcionadas à formação dos docentes, a lei 10.639/03, as práticas

pedagógicas, entre outras (segue o roteiro de entrevistas no apêndice), lembrando que ele serve como um apoio para ajudar a conduzir o processo, mas não foi usado de forma inflexível, as participantes tiveram total liberdade nestes diálogos. Utilizamos o aplicativo de gravador de voz do *smartphone* e o caderno de campo para registros de quaisquer informações pertinentes às entrevistas.

Após as entrevistas, o próximo passo foi a transcrição dos relatos e dos roteiros por parte da pesquisadora. É importante salientar que novos encontros foram marcados com as pesquisadas para a leitura dos dados devidamente transcritos e tabulados e, assim, as participantes poderiam acordar ou sugerir modificações e decidir em comum acordo como ficariam os dados coletados e seus resultados finais.

A última técnica utilizada foi a observação comunicativa crítica, na qual o objetivo é fazer uma avaliação simultânea entre pesquisadora e participantes dos comportamentos entre fala e prática cotidiana através das habilidades comunicativas e das linguagens tanto verbais e não-verbais. Assim, a pesquisadora, com a devida autorização das participantes, participou de alguns momentos (definidos pelas mesmas) que remetiam à prática das docentes e fez os registros de observações, com o intuito de relatar tudo que achava importante e válido para a pesquisa.

No fim de cada encontro, a pesquisadora fez a leitura destas observações relatadas de forma a entregar oralmente um feedback de tudo que anotou e que achou relevante. Após a leitura, os participantes envolvidos (professoras e alunos) deram seu parecer se estavam de acordo com os relatos e se fazia necessário acrescentar/retirar algo das anotações observadas.

Esta técnica de observação é muito importante dentro da metodologia, pois é repleta de significados, ideia de sentido e pertencimento/participação na criação de algo, é um momento para escuta e fala através de suas ações e, portanto, gera reflexões e autoavaliações de como interagir consigo e com o outro, podendo ser assim uma prática inovadora/revolucionária no que tange a sua própria vivência, como nos explica a autora Vanessa Gabassa.

As observações comunicativas são descritas por Gómez et. al. (ibid.) como uma estratégia de coleta de dados que permite ao investigador/a presenciar o fenômeno de estudo diretamente, podendo, assim, levar em consideração a sua própria versão e a das outras pessoas envolvidas. Assim como acontece nas outras técnicas utilizadas por esta metodologia, a interpretação é intersubjetiva (Gabassa, 2009, p. 91).

Cabe frisar que esse procedimento das observações comunicativas permite que o pesquisador veja e compreenda o fenômeno estudado diretamente do *locus* e considerem

as múltiplas perspectivas das pessoas envolvidas. A interpretação dos dados é um processo colaborativo e interativo, que enriquece a compreensão do fenômeno ao integrar diversas visões, sendo baseada na interação e troca de perspectivas entre o pesquisador e os participantes. Isso implica que as interpretações são construídas e validadas conjuntamente pois envolvem momentos de reflexões sobre a prática pedagógica e, portanto, geram processos de aprendizagem e ressignificação que se potencializam no diálogo com a pesquisadora. Nesta perspectiva, a pesquisa constitui-se como tempo-espaço de formação.

Durante as observações comunicativas, o procedimento adotado em sala de aula, em concordância com as professoras, foi planejado para abranger:

- Momentos de observações das turmas, focando nas interações entre as crianças, bem como na relação entre elas e as professoras;
- Registros no caderno de campo das percepções e compreensões relacionadas às questões étnico-raciais e à aplicabilidade da lei.
- Acompanhamento das crianças em diversas atividades, conforme solicitado pelas professoras e de acordo com as necessidades das turmas;
- Conversas com as professoras participantes da pesquisa sobre as percepções das aulas, considerando as experiências vividas em cada dia;
- Elaboração conjunta, com as professoras e alunos de uma síntese diária das observações, identificando os momentos e fatores mais importantes/significativos.

Por fim, utilizamos três técnicas comunicativas que consistem na construção da pesquisa através do diálogo e das interações de um grupo de pessoas que elaboram juntos interpretações para determinadas situações e que compartilham de algo em comum. No caso aqui, este grupo é composto pela pesquisadora e as professoras participantes da pesquisa. Cada técnica é organizada e analisada de acordo com a metodologia aqui trabalhada. Para um melhor entendimento e visualização, montamos um quadro síntese que mostra os tipos de técnicas aplicadas, as quantidades, as técnicas de validação e de análises.

Quadro 1 - Técnicas adotadas para realização da pesquisa

TÉCNICAS APLICADAS	Nº TOTAL	TÉCNICAS DE VALIDAÇÃO	TÉCNICAS DE ANÁLISE
Relatos comunicativos de vida cotidiana com professoras (01 por professora)	04	- Comunicação intersubjetiva - Presunção de validade; -Compromisso/Comprometimento	- Análise Básica: - Dimensão Transformadora - Dimensão Exclusora
Entrevistas semiestruturadas com professoras (01 por professora)	04	- Comunicação intersubjetiva - Presunção de validade; -Compromisso/Comprometimento	- Análise Básica: - Dimensão Transformadora - Dimensão Exclusora
Observações comunicativas críticas em sala de aula (12 aulas por professora/turma)	48	- Comunicação intersubjetiva - Presunção de validade; -Compromisso/Comprometimento	- Análise Básica: - Dimensão Transformadora - Dimensão Exclusora

Fonte: Produção da pesquisadora

Para análise dos dados coletados, primeiramente foram feitas as transcrições de forma textual de cada técnica inserida, depois foram organizadas e separadas de acordo com cada participante. Em seguida, determinam-se as unidades de análise, que podem ser frases, parágrafos ou palavras. Posteriormente, essas unidades de análise são codificadas e agrupadas.

No que diz respeito às técnicas de validação, elas são baseadas em três aspectos: uso da comunicação intersubjetiva, presunção da validade e compromisso/comprometimento com o tema abordado. Estas, por sua vez, são fundamentais para o caminho trilhado junto aos participantes, pois permitem a criação e a partilha de significados profundos entre as pessoas, superando a mera transmissão de informações e envolvendo empatia, reciprocidade e diálogo interativo e respeitoso entre todos os envolvidos.

Este tipo de comunicação é essencial para a compreensão mútua, a resolução de conflitos e o desenvolvimento social, sendo a presunção de validade um princípio importante para a eficiência e estabilidade da pesquisa, assim tal como o compromisso e o comprometimento também. É importante destacar que a metodologia comunicativa

busca alcançar um entendimento, uma construção de um consenso sobre a questão investigada. A garantia do rigor científico reside no compromisso com a verdade, que é buscada por meio do diálogo intersubjetivo; no compromisso com a construção de novos conhecimentos que considerem as ações dos sujeitos; e no compromisso de reconhecer a dimensão transformadora desses conhecimentos em relação às condições dos contextos investigados.

Sobre as técnicas de análise dos dados, é importante salientar que essa abordagem metodológica valoriza a participação dos participantes também nessas etapas e busca uma análise detalhada e equilibrada, categorizando os dados de maneira que evidencie tanto os aspectos que precisam ser superados quanto os que têm potenciais transformadores, como nos explica a autora Roseli Mello:

Quanto à análise dos dados, além de se constituir pela participação efetiva dos sujeitos (e por isso chamados/as na pesquisa comunicativa por 'participantes') há a incorporação de uma categoria de análise que sempre está presente nas pesquisas sob esta perspectiva: busca-se identificar, descrever e analisar os dados sob as dimensões excludentes e dimensões transformadoras das práticas e processos investigados. Se a participação dos sujeitos no âmbito interpretativo traz à pesquisa maior rigor científico, já que auxilia na superação de parcialidades analíticas produzidas pela parcialidade de visão de mundo que tem a/o pesquisador/a, a presença da categorização dos dados em dimensões excludentes e transformadoras agrega à pesquisa, em sua intenção e em seus resultados, relevância social (Mello, 2006, p.14).

Dentro da metodologia comunicativa crítica temos diferentes níveis de análise que estão interligadas as dimensões excludentes e as dimensões transformadoras, de forma que estas dimensões têm relação direta com os obstáculos/empecilhos que podemos encontrar ao decorrer da realidade investigada. Sobre as dimensões a autora Vanessa Gabassa diz:

As dimensões excludente e transformadora condicionam a análise numa investigação comunicativa-crítica. Nas palavras de Gómez et.al. (2006): As dimensões excludentes são aquelas barreiras que algumas pessoas ou coletivos encontram e que lhes impede de incorporar-se a uma prática ou benefício social como, por exemplo, o mercado de trabalho, o sistema educativo, etc. Se não existem tais barreiras, essas práticas ou benefícios sociais estariam à disposição das pessoas ou coletivos excluídos. As dimensões transformadoras são as que contribuem para superar as barreiras que impedem a incorporação das pessoas e/ou coletivos excluídos às práticas ou benefícios sociais. (p.96) Essas dimensões, que estão presentes na análise de uma investigação comunicativa-crítica, são um primeiro passo para a concretização de ações superadoras dos obstáculos encontrados na realidade estudada, não só porque geram uma tomada de consciência sobre as barreiras que se colocam na prática cotidiana, mas porque, ao indicar os obstáculos que se apresentam a uma determinada prática, em conjunto com o/a pesquisador/a, a pessoa participante consegue visualizar, ainda que implicitamente, as ações que poderiam resolver aquele problema e pode, imediatamente, articular um plano de ação que se oriente nessa perspectiva. Nesse sentido, dizemos que o objetivo maior de uma

investigação como essa é a busca de formas de transformar a realidade para superar as desigualdades sociais (Gabassa, 2009, p.92).

As dimensões exclusoras referem-se aos obstáculos que impedem certos grupos ou indivíduos de acessar práticas ou benefícios sociais, como o mercado de trabalho, serviços ligados à saúde ou o sistema educacional, por exemplo. Essas barreiras podem ser estruturais, como falta de oportunidades, discriminação, ou políticas que marginalizam certas populações. Quando essas barreiras estão presentes, pessoas ou grupos são excluídos de participar plenamente na sociedade e de usufruir dos mesmos direitos e benefícios que outros.

Já as dimensões transformadoras são aquelas que atuam para eliminar ou reduzir essas barreiras, permitindo que os indivíduos ou grupos excluídos sejam incluídos nas práticas e benefícios sociais. Elas promovem mudanças que facilitam a participação plena de todos na sociedade, como por exemplo as políticas de inclusão, programas educacionais específicos, e iniciativas de igualdade e de oportunidades fazem parte das dimensões transformadoras que buscam integrar grupos marginalizados ou excluídos.

Assim sendo, a análise dos dados estará ligada a essas dimensões, mas ressaltando que objetivo principal da metodologia está justamente em buscar maneiras de transformação da realidade vivida para solucionar/acabar com as questões relacionadas a qualquer tipo de desigualdades e preconceitos. Outro fator relevante em relação à análise dos dados nesta metodologia é a construção e aprovação dos dados coletados em conjunto com os participantes da pesquisa.

As técnicas da metodologia contribuem diretamente para a análise da investigação comunicativa, promovendo uma participação ativa na compreensão dos dados. É importante destacar que, à medida que os relatos e entrevistas avançavam, surgiam indicações e sugestões de melhoria para o aspecto da realidade investigada e de aprimoramento frente aos obstáculos identificados.

Após ser feita a tabulação dos dados, realizamos um encontro com os participantes para que eles pudessem analisar, discutir e refletir acerca da realidade investigada e assim através do diálogo e das interações aprovassem de forma consensual os dados obtidos, lembrando ainda que todos os dados foram apresentados a eles, como: as interpretações ou falas diretas dos participantes, quadros anexos, tabelas e entre outros.

A interpretação dos dados não acontece de maneira isolada, após as etapas de transcrição, codificação/organização e agrupamentos, o pesquisador regressa aos participantes para apresentar o que foi construído até ali e juntos, com base num diálogo

igualitário, os mesmos realizam a interpretação dos dados. Nesses momentos de diálogos, o pesquisador estará aberto para as sugestões e também poderá utilizar argumentos fundamentados na teoria para explicar com os conhecimentos e experiências advindos do cotidiano dos participantes.

Assim, através do diálogo igualitário, busca-se alcançar o consenso entre todos os participantes. É importante notar que os resultados não são destinados exclusivamente à comunidade científica, mas também a todos que contribuíram com o estudo. Isso fortalece o compromisso coletivo com a superação das desigualdades sociais presentes e a busca de transformação das pessoas investigadas.

Apresentar, ainda que de maneira sucinta, a Metodologia Investigativa Comunicativa é essencial para entender as especificidades da pesquisa e a razão pela qual essa metodologia foi escolhida. A partir daqui, detalharemos como essa metodologia foi aplicada nas unidades de ensino selecionadas e quem foi o nosso público participante.

3.3 Espaço de investigação: mapeando o *locus* da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, constituiu-se como *locus* quatro escolas, sendo duas escolas da rede municipal e duas escolas da rede estadual de ensino do município de Jaciara-MT. Este, por sua vez, é localizado entre as rodovias federais: BR-163 e BR-364, estando situado entre duas principais cidades do Estado de Mato Grosso a 140 km da capital Cuiabá e 65 km da cidade de Rondonópolis. Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), os últimos dados coletados são do ano de 2022, a população era de 28.569 habitantes e a densidade demográfica era de 11,76 habitantes por quilômetro quadrado.

Figura 1 - Localização do município de Jaciara no mapa de Mato Grosso



Nossas escolhas em relação a este município consistem de duas situações, primeiramente a pesquisadora reside desde 2012 na cidade e a partir desse tempo sempre trabalhou diretamente em instituições de ensino da educação infantil e da educação básica nos níveis do ensino fundamental e ensino médio e vem de uma das vivências nesses ambientes a inspiração para o título do nosso trabalho “Ah Aquela lei lá!”, nasce daí também a problematização que percorre a nossa pesquisa.

O segundo ponto vem da curiosidade em buscar juntos as professoras as matrizes curriculares para saber se a lei ou temas advindos delas estão sendo trabalhados nas instituições de ensino superior do município, levando em consideração que, por ser uma cidade pequena do interior do estado, sua concentração é quase toda em universidades/faculdades particulares e virtuais. Segundo dados do site da prefeitura de Jaciara, ao todo são oito instituições instaladas no município, sendo um instituto federal, uma faculdade particular presencial e seis faculdades particulares em formatos virtuais. Para maior compreensão dos dados obtidos, montamos um quadro com os nomes e modalidades/formatos das instituições.

Quadro 2 - Relação de instituições de ensino superior em Jaciara – MT

Instituições de Ensino Superior presentes no Município de Jaciara – MT	Modalidade/Formato
EDUVALE – Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas do Vale do São Lourenço	Particular/presencial
ANHAGUERA/UNOPAR – Polo Jaciara	Particular/virtual
UNIP – Universidade Paulista EAD / Polo Jaciara	Particular/virtual
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil / Polo Jaciara	Particular/virtual
UNIFIL – Centro Universitário Filadélfia/Londrina - Polo Jaciara	Particular/virtual
UNICESUMAR – Centro Universitário de Maringá/ Polo Jaciara	Particular/virtual
ESTÁCIO – Polo São Sebastião/Jaciara	Particular/virtual
IFMT – Instituto Federal de Mato Grosso/ Centro de Referência de Jaciara	Federal/presencial

Dados obtidos no site: www.jaciara.mt.gov.br/estrutura/2024

Todas as instituições citadas, exceto o IFMT (Instituto Federal), fornecem o curso de pedagogia que é bem procurado na cidade, por isso, nossa escolha por pedagogos. Assim, também uma de nossas delimitações se fez nesse sentido de buscar professores iniciantes para a pesquisa, com pouco tempo de formação e que atuassem no ensino fundamental iniciando na carreira (entre 1 a 5 anos). Por isso, a pesquisa tem como *locus*

quatro escolas, tendo como participantes quatro professoras pedagogas (uma de cada unidade escolar).

No que tange à escolha das escolas, constituem-se como *locus* duas escolas nas adjacências centrais da cidade (uma municipal e outra estadual) e duas escolas em bairros distantes e com realidades mais periféricas, buscando, deste modo, a pluralidade da investigação. As escolas municipais foram: Escola Municipal Maria Villany Delmondes e Escola Municipal Magda Ivana e as estaduais foram: Escola Estadual São Francisco e Escola Estadual Francisco Soares de Oliveira.

4. A JORNADA DOS DADOS: DA COLETA À DESCOBERTA DE HISTÓRIAS OCULTAS E SUAS ANÁLISES

“Somos seres de transformação e não de adaptação” (Paulo Freire).

Os seres humanos têm a capacidade e o dever de transformar a realidade ao seu redor, em vez de simplesmente se adaptar passivamente às condições existentes. Para Freire, é através da educação enquanto ação transformadora o poder de capacitar as pessoas a questionar, criticar, e transformar as injustiças sociais e políticas. Segundo ele, ao invés de aceitar passivamente as circunstâncias e se conformar com elas, os indivíduos deveriam buscar mudanças ativas tornando-se protagonistas de suas próprias vidas e do mundo em que vivem, ao invés de meros adaptadores a uma realidade imposta.

Começo esta seção destacando que esta pesquisa segue os aspectos éticos da Resolução CNS Nº 510/2016 e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) em 16 de junho de 2023, com Parecer Nº 6.124.746. Iniciamos a coleta dos dados em agosto de 2023 e foi concluída em novembro do mesmo ano.

Nossos primeiros passos foram dados ao procurar os participantes que se enquadravam em nossa busca, visitamos algumas escolas e conversamos com os diretores(as), explicando nossos objetivos e procedimentos metodológicos, depois as cartas de anuências foram devidamente assinadas pelos responsáveis de cada unidade.

Após a aprovação do Conselho de Ética, foi realizado um contato inicial com os professores, convidando-os a participarem da pesquisa. As professoras que aceitaram receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) impresso.

Esse documento continha informações essenciais sobre a pesquisa, como o problema norteador, os objetivos, os benefícios e riscos envolvidos, o sigilo absoluto de seus nomes e a garantia de que não haveria prejuízo em caso de desistência em qualquer etapa da pesquisa, tanto em relação a pesquisadora quanto à instituição responsável. Nesse primeiro encontro, aproveitamos para esclarecermos possíveis dúvidas das participantes e fazermos a assinatura do TCLE. Durante esse encontro, também agendamos os próximos momentos para a realização da coleta dos dados.

As entrevistas semiestruturadas e os relatos comunicativos de vida cotidiana foram realizados com as quatro professoras nas dependências de cada escola e em horários de hora-atividade das mesmas, sendo uma no período matutino, outra no

vespertino e duas no período noturno. Já as observações comunicativas foram realizadas nos horários de aula (todas no período vespertino) em diferentes dias/meses. Todas as datas e os horários foram escolhidos em comum acordo entre a pesquisadora e as participantes.

A coleta de dados foi inteiramente comunicativa, realizada com o consenso das mesmas e alinhados aos objetivos do estudo. As análises seguiram o mesmo princípio: como pesquisadora, eu organizava e sintetizava os dados, tanto durante as observações comunicativas quanto após a transcrição das entrevistas e dos relatos comunicativos. Em seguida, retornava às participantes para apresentar a organização e minhas primeiras interpretações, aprofundando a compreensão de forma dialogada e consensual com elas.

Para facilitar a compreensão do nosso trabalho durante a coleta e análise dos dados, as ações realizadas serão apresentadas em ordem cronológica. É importante destacar que os procedimentos metodológicos empregados seguiram o mesmo caminho em todas as técnicas utilizadas, os passos realizados foram:

- 1- Elaboração de um roteiro de orientação para a realização das entrevistas semiestruturadas, estas com direcionamento voltados às questões e percepções da lei 10.639/03 e um roteiro para os relatos comunicativos de vida cotidiana que voltam-se mais para a trajetória e experiências de vida das professoras.
- 2- Visitas às escolas e primeiros contatos com as participantes, bem como a apresentação dos objetivos e procedimentos da pesquisa presentes no TCLE.
- 3- Agendamento das entrevistas/relatos conforme a necessidade/possibilidades das participantes.
- 4- Realização das entrevistas semiestruturadas e dos relatos comunicativos (gravação em áudio e escrita no caderno de campo). Duas das participantes optaram pela gravação e duas sentiram-se mais à vontade com a transcrição escrita no caderno.
- 5- Realização das observações comunicativas em sala de aula (transcrição escrita no caderno de campo).
- 6- Transcrição das gravações realizados pela pesquisadora, utilizando o aplicativo google docs – comandos de digitação por voz.
- 7- Transcrição/digitação dos dados escritos realizados pela pesquisadora no caderno de campo.
- 8- Audição, conferência e correções das transcrições identificando as falas da pesquisadora e das participantes.

- 9- Criação de códigos relacionados ao nome das participantes e às técnicas utilizadas com cada uma delas.
- 10- Leitura exaustiva dos dados e levantamento das temáticas a partir dos dados, dos roteiros e das entrevistas.
- 11- Numeração das frases e dos parágrafos.
- 12- Identificação de trechos referentes a fatores transformadores e a fatores excludentes, colorindo de azul os fatores de transformação e de vermelho os fatores de exclusão.
- 13- Elaboração dos quadros com as dimensões: transformadoras e excludentes, conforme os dados.

4.1 Vozes da pesquisa: as participantes em foco

Para a pesquisa aqui construída, tivemos como participantes 4 (quatro) professoras pedagógicas iniciantes, com pouco tempo de conclusão das licenciaturas e que estavam atuando no ensino fundamental em início de carreira (entre 1 a 5 anos) no ano de 2023. Elas se dispuseram a compartilhar suas experiências e relações dentro da escola, especialmente na sala de aula. Um espaço que, muitas vezes, é único para aquele grupo, onde se constroem laços, aprendizados e, sobretudo, vidas. Nesta seção, apresentamos as análises dos depoimentos coletados, bem como algumas das técnicas metodológicas escolhidas e aplicadas com as participantes desta pesquisa. Para uma melhor organização da análise e do trabalho, criamos códigos relacionados ao nome da participante e à técnica utilizada com cada uma delas.

Quadro 3 - Códigos com nomes das participantes e as técnicas aplicadas.

NOME DAS PARTICIPANTES	RELATOS COMUNICATIVOS (códigos criados)	ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (códigos criados)	OBSERVAÇÕES COMUNICATIVAS (códigos criados)
Prof. Naiara	(RC-PN)	(ES-PN)	(OC-PN)
Prof. Rosângela	(RC-PR)	(ES-PR)	(OC-PR)
Prof. Tais	(RC-PT)	(ES-PT)	(OC-PT)
Prof. Walkiria	(RC-PW)	(ES-PW)	(OC-PW)

Fonte: Produção da pesquisadora

Abaixo apresentamos cada uma das professoras de forma individual, pois entendemos que as educadoras desempenham um papel crucial no que ocorre na sala de aula, apesar de a aula não ser apenas o resultado de seu anseio e atuação. A aula é

influenciada por muitos fatores, entre eles das políticas educacionais, do ambiente institucional e pelo encontro dos indivíduos presentes diariamente. Contudo, se a ação dos professores é condicionada por esses elementos, ela também depende de sua postura no mundo. Dessa forma, torna-se claro que discutir as relações e, especialmente, como elas se manifestam é algo único e subjetivo para cada pessoa. Portanto, é essencial abordar esses relatos/entrevistas com respeito e, acima de tudo, tratar os dados apresentados de maneira sensível e humana.

4.1.1 Professora Naiara

Professora Naiara, 24 anos, se autodeclara como uma mulher parda, formada em pedagogia e em artes visuais. Formou-se em sua primeira graduação no final de 2020. No período da pesquisa, ela estava lecionando em uma escola estadual com uma turma do 5º ano (2º ciclo) do ensino fundamental. Em seu relato comunicativo, nos conta um pouco sobre seu percurso escolar e conta que fez toda sua trajetória desde a infância sempre em escola pública e urbana, no município de Jaciara-MT.

Bom, a minha trajetória escolar, desde pequenininha sempre estudei em escola pública, comecei a estudar, eu ainda ia fazer 4 anos, na verdade, nem podia estudar, né? Mas, aí como eu via a minha irmã ir pra escola (a gente tem um ano de diferença) eu ficava chorando pra ir pra escola também. Aí minha mãe conversou, né? E aí eles deixaram eu ir junto com ela. Aí eu repeti também o ano de novo, por causa da idade. Mas, eu sempre gostei. Inclusive foi com 4 aninhos que eu comecei a gostar desse negócio de ser professora (RC-PN §1).

Naiara, em seu relato mostra ter boas lembranças relacionadas à escola, que acabou indo muito cedo já em seus primeiros anos para acompanhar a irmã mais velha e, diz que principalmente aprendeu a gostar de escola ali, que o período da educação infantil foi uma experiência marcante e muito feliz para ela, destacando a influência significativa de sua primeira professora. A lembrança afetiva dessa professora foi tão poderosa que a inspirou a seguir a mesma carreira.

A parte que mais me marcou na minha educação infantil foi a minha primeira professora que inclusive foi através dela, através dessa minha primeira turma, que eu lembro até hoje, eu tenho fotinhas de quando eu estudava, quando era pequenininha nessa primeira turma. Eu tenho contato com a minha professora até hoje e foi através dela que eu decidi ser professora também, eu falava para ela que quando eu crescesse, eu ia ser professora igual ela, porque ela me ensinou ter um amor muito grande pela escola. A forma como ela me ensinava, a forma como ela tinha amor pelos alunos, como ela ministrava as aulas dela. Então, a minha educação infantil foi a melhor parte, vamos dizer assim, da minha infância, porque quando eu era criança, eu era muito presa. Meu pai não deixava a gente brincar com outras crianças, não podia sair na rua. Então a minha infância eu vivi na escola, quando eu fui pra lá (RC-PN §2).

Ela menciona que mantém contato com essa professora até hoje e que, desde a infância, dizia que queria ser professora como ela, devido ao grande amor pela escola que essa professora lhe transmitiu. Essa experiência mostra como a conexão emocional e o exemplo positivo de um professor podem impactar a trajetória de vida e as escolhas profissionais de uma criança. Em suas memórias descreve que a escola teve um papel importante em sua infância devido às restrições impostas por seu pai, especialmente no que diz respeito a brincar com outras crianças ou sair na rua. Portanto, a escola se tornou o principal espaço onde ela podia vivenciar sua infância, se socializar e experimentar o que normalmente se associaria às experiências infantis, como brincar e interagir com outras crianças.

No que se refere à sua trajetória no ensino fundamental, relata que morava perto da escola e a mãe sempre levava e acompanhava ela e a irmã, então, teve o apoio e o acompanhamento da família, que nunca reprovou em exceção a situação combinada com sua mãe dela ter que repetir a série novamente por não ter a idade correta, pois a mãe só queria que ela pudesse acompanhar a irmã.

Eu sempre morei perto da escola, inclusive naquela época, acho que tinha ônibus, mas a minha mãe levava a gente por ser pertinho, ela ia com a gente. E assim eu nunca reprovei, eu fiz a série de novo porque eu não tinha idade, na verdade para ir para escola minha mãe só pediu para que eles deixassem eu ficar junto com a minha irmã. Não foi questão de reprovação (RC-PN §3).

Ela aponta também que não teve dificuldades no seu percurso escolar, nem nas disciplinas, nem de socialização, pois gostava do ambiente e por estudar desde pequena no mesmo lugar, já era bem conhecida pelos professores e profissionais da escola. Só sentiu um estranhamento, quando foi para o ensino médio e teve que mudar de escola pois onde estudava só ofertava séries até o nono ano. A nova escola era localizada no centro e ela não ia sozinha para lá, precisou se adequar às novas situações, lugares e pessoas.

No ensino médio eu tive um pouquinho de dificuldade na socialização porque eu era acostumado a estudar na escola do bairro, né? Onde eu morava, na escola Amélia, por exemplo, escola Francisco Soares, aqui na Cohab. Então o público era sempre o mesmo a gente estudou aqui a vida inteira, então conhecia todo mundo. Quando eu fui para o primeiro ano do ensino médio na escola do centro, era um público totalmente diferente. Eu lembro que os meus amigos foi cada um para uma sala diferente, se espalhou. Eu fui para o período da tarde, os outros pro período da manhã. Então, assim, eram pessoas novas e eu tive dificuldade de socializar, por incrível que pareça, eu tive essa dificuldade. Então, o meu primeiro ano eu lembro que eu chorava porque a hora do intervalo assim, sempre todo mundo andando em grupo e eu ficava sozinha no primeiro ano eu fiquei isolada porque eu não conseguia me socializar com as pessoas da minha sala. E aí, melhorou mesmo no segundo e terceiro ano, que daí já acostumei com as pessoas, e aí foi mais tranquilo, mas eu tive muita dificuldade no primeiro ano, por ser uma escola nova, por não

conhecer os professores lá, entendeu? Aqui no bairro já era acostumada com os professores. Então o novo, né, assustou um pouquinho, até porque também quando eu mudei pro Ferreira. Foi a aonde também eu aprendi a ir sozinha para a escola. Tipo pro centro. Eu não andava sozinha. Então foi tudo novo. A questão de ir para escola sozinha, de a pé longe, conhecer gente nova, foi um pouquinho complicado nessa parte (RC-PN §4).

A experiência de transição ao ingressar no primeiro ano do ensino médio em uma nova escola, localizada no centro da cidade, representou um desafio significativo para ela, especialmente porque os amigos que a acompanhavam até então foram distribuídos em diferentes turmas e períodos, o que resultou em um sentimento de isolamento. O ambiente na nova escola era diferente do que estava acostumada, tanto no perfil dos alunos quanto dos profissionais. A dificuldade em se socializar, algo que não havia enfrentado antes, foi um desafio inesperado, ela se via sozinha, levando a momentos de angústia, incluindo choro e isolamento. A adaptação, no entanto, melhorou com o tempo no segundo e terceiro anos, ela conseguiu se acostumar com os colegas e professores, tornando a experiência mais tranquila. No quesito dificuldades ou notas, ela relata que não teve problemas e que sempre seguiu seus estudos sem paradas.

Não tinha dificuldade nenhuma nas matérias, eu nunca tive dificuldades, não. Minhas notas, sempre, graças a Deus foram boas, nunca fiquei nem de recuperação, desde pequena até a faculdade. Eu segui os meus estudos direto, não parei nenhum ano, assim que eu terminei o ensino médio, no outro ano já fui pra faculdade também (RC-PN §3).

Sobre o ensino superior, ela relata que foi na rede privada, na faculdade (Eduvale Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas do Vale do São Lourenço) e depois a segunda licenciatura e especialização em docência da educação infantil e anos iniciais e gestão escolar e coordenação pedagógica foram feitas na Faculdade Favoni/virtual, para arcar com os custos da sua primeira graduação, ela trabalhou durante todo o curso no período diurno como vendedora no comércio local e à noite frequentava as aulas, demonstrando ser uma aluna dedicada e estudiosa. Após terminar o curso de pedagogia, logo em seguida ela começa a trabalhar na área educacional. A síntese dos dados coletados a partir dos relatos comunicativos acerca do percurso escolar da professora é apresentada no quadro 4.

Quadro 4 - Síntese sobre o percurso escolar da professora Naiara

Elementos Transformadores	Elementos Excludentes
1. A Educação Infantil foi uma experiência marcante e feliz para ela. 2. A influência significativa de sua primeira professora.	1. Dificuldade de adaptação na transição do ensino fundamental para o médio. 2. Escola do centro ficou longe da sua casa e ela fazia o trajeto sozinha e a pé.

<p>3. Gostava muito da escola e tinha muitos amigos.</p> <p>4. A escola como tempo-espço de viver a infância.</p> <p>5. Teve acompanhamento e incentivo familiar.</p> <p>6. Estudou em poucas escolas, tendo continuidade pedagógica.</p> <p>7. Não teve dificuldades nas disciplinas, sempre teve boas notas.</p> <p>8. Não parou os estudos, ao terminar o ensino médio prestou vestibular e já começou a faculdade.</p> <p>9. Cursou a graduação em Pedagogia.</p>	<p>3. Separação dos amigos/conhecidos que foram distribuídos em diferentes turmas e períodos.</p> <p>4. Dificuldade de socialização levando a momentos de angústia, incluindo choro e isolamento.</p> <p>5. Conciliar os estudos com o trabalho durante o Ensino Superior.</p> <p>6. Estudava à noite e trabalhava de dia.</p>
---	--

Fonte: Produção da pesquisadora

No que tange aos elementos transformadores, Naiara inicia seu percurso com apenas três anos para acompanhar a irmã mais velha, se encanta com a professora e com o universo escolar, pois se sente livre e pode vivenciar sua infância brincando e interagindo com outras crianças. Ela teve uma boa base, com apoio e acompanhamento da família, desde a educação infantil até o ensino fundamental sempre morou nas proximidades das escolas onde estudou, inclusive foram bem poucas, o que a levou ter a continuidade pedagógica criando vínculos afetivos com as pessoas e os espaços, tanto alunos como os próprios profissionais, portanto ela se sentia pertencente à comunidade escolar. Como gostava do ambiente e de estudar, relata nunca ter tido dificuldades nas disciplinas e nem problemas com notas. Outro fator importante é que ela sempre seguiu seus estudos sem paradas ao terminar o ensino médio prestou vestibular e já começou a faculdade. Cursou a graduação em Pedagogia, cumprindo com a promessa que havia feito para sua primeira professora.

Em relação aos elementos excludentes, todos são apontados na transição do ensino fundamental para o ensino médio, pois neste momento ela se viu obrigada a enfrentar uma série de “primeiras vezes”, como a necessidade de ir sozinha e a pé para a escola no centro da cidade, que ficava longe de sua casa. A separação dos amigos, que foram distribuídos em outras turmas e horários, intensificou um sentimento de isolamento. O ambiente escolar era distinto do que ela conhecia, tanto em relação ao perfil dos alunos quanto dos profissionais. A dificuldade em se socializar, algo inédito para ela até então, tornou-se um obstáculo inesperado, deixando-a sozinha em muitos momentos, o que resultou em angústia, lágrimas e um profundo senso de isolamento, acontecendo o processo gradual de superação desses desafios à medida que o tempo foi passando e a

familiaridade com o novo espaço e as novas pessoas aumentaram. Precisou conciliar os estudos com o trabalho durante o ensino superior, estudando a noite e trabalhando de dia para arcar com os gastos da faculdade.

4.1.2 Professora Rosângela

Professora Rosângela, 41 anos, se autodeclara como uma mulher negra, é formada em pedagogia, terminou sua graduação no final de 2018. No período da pesquisa, ela estava lecionando em uma escola municipal com uma turma do 1º ano (1º ciclo) do ensino fundamental. Em seu relato comunicativo, nos conta um pouco sobre seu percurso escolar e sua trajetória desde a infância sempre em escolas públicas no município de Jaciara-MT.

Vivi até os 13 anos de idade no campo. A nossa trajetória para a escola era de ônibus ou a pé mesmo. Morava em fazenda que não tinha escola do campo na época. Então nós ficava assim, um tempo estudava no outro não estudava, porque meu pai sempre estava trocando de fazenda. Aí, às vezes não tinha escola perto, não tinha ônibus, às vezes nós tinha que andar muito no meio do mato para chegar até a escola. Quando nós morava mais perto, aí tinha um ônibus que trazia nós. Eu lembro que eu tinha 9 anos quando eu comecei o primeiro ano nos começamos a estudar lá na no Santa Rosa, a escola que fiz a primeira série na época, na segunda série o meu pai mudou para uma fazenda que não tinha escola perto, nem ônibus para buscar a gente e parou os nossos estudos (RC-PR §1).

A professora descreve a falta de acesso consistente à educação durante sua infância, devido às mudanças frequentes de moradia em fazendas e à ausência de escolas próximas ou transporte escolar adequado, ela tinha que enfrentar longas caminhadas ou depender de ônibus escolar, o que nem sempre estava disponível. O fato de ter que caminhar “no meio do mato” ressalta as dificuldades geográficas e a precariedade das estradas naquele período. A instabilidade na moradia, com mudanças frequentes devido ao trabalho do pai, dificultava a continuidade dos estudos e também a falta de incentivo/preocupação dos pais quanto a educação escolar dos filhos, sendo um problema comum para muitas famílias que trabalham no setor agrícola ou em atividades sazonais até hoje.

Quando eu cheguei aqui na cidade de Jaciara para morar eu tinha 13 anos e cursava a quarta série do ensino fundamental. Aí naquela época, não sei qual era a ideia dos pais? Não importava de a gente ir pra escola. Com 13 anos, estudei só até o meio do ano e não voltei mais, não finalizei. Não sei o porquê, até hoje eu fico pensando o porquê? Aí, com 14 anos, comecei de novo a quarta série. Aí vim para cá, pra essa escola que eu trabalho hoje. O nosso diretor, era meu professor na época e eu lembro que ele incentivava muito nós, para dar continuidade nos estudos. Com 17 anos, cai na burrice de casar e parar os estudos, eu estava no oitavo ano, eu falo que é burrice por ter parado porque meu marido nunca me empatou, mas tem toda uma questão da época que a mente não era igual. Logo que casei, engravidei, hoje a gente tem esse

incentivo, esse conhecimento, na época era muito nova. A maternidade é algo difícil, né? Casa, casamento, é tudo muito difícil, né? (RC-PR §1).

É possível observar, que o incentivo dos pais para que os filhos frequentassem a escola era limitado. A falta de importância atribuída à educação na época é uma questão significativa, refletindo uma realidade comum em muitas famílias onde o trabalho ou outras necessidades imediatas eram priorizadas em detrimento da escolarização. A participante revela sua própria perplexidade ao não entender, até hoje, o motivo de não ter continuado os estudos assim que mudou para a cidade. Aos 14 anos, ela recomeça a quarta série, e é nesse contexto que um novo elemento entra em cena: o incentivo de um professor que mais tarde se torna diretor da escola onde hoje ela trabalha. Esse apoio foi crucial para a continuidade de seus estudos, destacando o papel fundamental dos professores em motivar e apoiar os alunos, especialmente em contextos onde o ambiente familiar não oferece esse suporte.

Ela expressa arrependimento por ter interrompido seus estudos quando resolveu casar, ressaltando que o marido nunca impediu sua educação, sugerindo que a interrupção foi uma escolha influenciada pelo contexto cultural e pelas expectativas sociais da época, que vinculavam o casamento, a maternidade e a dedicação à vida doméstica como prioridade na vida da mulher, muitas vezes afastando as mulheres da educação formal, ela também frisa que hoje existe mais incentivo e conhecimento sobre a importância da continuidade dos estudos, algo que não era tão acessível ou difundido quando ela era mais jovem. Reconhece também as dificuldades associadas à maternidade e ao casamento, especialmente ao se tornar mãe tão jovem. Isso ressalta os desafios enfrentados por jovens mulheres que precisam equilibrar responsabilidades domésticas e familiares com a educação, muitas vezes sem o apoio ou as ferramentas necessárias para gerir essas demandas. Rosângela relata como conseguiu retornar para a escola e como conclui seus estudos.

Aí quando a minha filha fez 5 anos eu coloquei ela pra estudar de manhã e voltei meus estudos, aí eu repeti o oitavo ano de novo, depois fiz o primeiro ano do ensino médio e engravidei da minha segunda filha. Daí eu terminei o segundo ano e ela nasceu em setembro. Aí meu esposo falou, você vai continuar? Eu falei, sim. Aí eu terminei o terceiro ano. Terminei o ensino médio em 2008. Aí eu fiquei parada no tempo, arrumei um serviço, mas, nunca me interessava pela faculdade. Aí minha filha mais velha falava, mãe, vamos fazer a faculdade? Ela já estava no ensino médio. Aí ela fez o Enem e eu também, né? Ela estava só no ensino médio e estava fazendo o Enem para teste. Aí ela foi e me inscreveu sem eu saber, aí eu fiz o Enem e passei (RC-PR §1).

É perceptível que em sua jornada, a professora enfrentou diversos desafios pessoais e familiares para concluir sua educação formal. Isso, demonstra sua forte determinação, mesmo após ter interrompido seus estudos duas vezes por conta de responsabilidades familiares e da maternidade. O fato de ter que repetir o oitavo ano ilustra os obstáculos adicionais enfrentados pelas pessoas que precisam interromper o aprendizado e depois retomá-lo, muitas vezes com lacunas de conhecimento. A gravidez de sua segunda filha durante o ensino médio, o que poderia ter sido outro motivo para abandonar os estudos, mas ela com o apoio do marido, decidiu continuar e concluir o ensino médio, o que faz com sucesso em 2008.

Após concluir o ensino médio, ela se sente “parada no tempo”, mencionando que arranhou um emprego, mas nunca se interessou pela faculdade. Isso pode refletir tanto um cansaço após tantas lutas pessoais e profissionais quanto a falta de estímulos ou de uma cultura que valorize a educação superior, especialmente para mulheres que já assumiram responsabilidades familiares. Um ponto marcante de sua narrativa é o incentivo da filha mais velha, que cursando o ensino médio, começa a encorajar a mãe a fazer uma faculdade. Esse diálogo é importante porque ilustra como os papéis se invertem, com a filha assumindo o papel de incentivadora, ela inscreve a mãe no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) sem que a mesma soubesse, o que demonstra sua crença no potencial da mãe, além de destacar como o apoio familiar pode ser decisivo e pode transformar a vida de alguém. Assim, Rosângela explana um pouco de suas experiências e como escolheu seu curso de graduação.

Trabalhei muito tempo na creche de ADI (auxiliar de desenvolvimento infantil). Depois da creche eu vim para a escola trabalhar de auxiliar cuidando das crianças com deficiências. Nessa trajetória, os professores me incentivaram a fazer faculdade. Aí eu fui fazer o curso de pedagogia online, né? Como eu já tinha essa experiência em sala de aula, trabalhei em todas as séries do fundamental (RC-PR §1).

A opção por fazer a faculdade online, acontece principalmente porque ela já estava trabalhando, assim a modalidade a distância oferecia flexibilidade para que estudasse em um ritmo que se adaptava à sua vida. A escolha pelo curso vem da experiência que ela já tinha em sala de aula, o que foi um fator importante para sua decisão de cursar pedagogia. Sua atuação como auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI) em creches e depois como auxiliar no cuidado de crianças com deficiências demonstra sua trajetória no ambiente escolar. Essa experiência prática, acumulada ao longo dos anos, parece ter dado a ela uma base sólida para prosseguir com a educação formal, bem como a confiança de que já estava familiarizada com os desafios e as rotinas da sala de aula. Um ponto crucial de seu

relato é o incentivo dos professores. O apoio de colegas, especialmente daqueles que já estão em posições formais de ensino, pode ter um impacto significativo sobre alguém que está inseguro. O fato de ter sido encorajada por pessoas com quem trabalhou de perto reforça o poder da influência de pares, os profissionais a fizeram enxergar que o curso de pedagogia seria a formalização de uma carreira para a qual ela já tinha aptidão e familiaridade. A síntese dos dados coletados a partir dos relatos comunicativos acerca do percurso escolar da professora é apresentada no quadro 5.

Quadro 5 - Síntese sobre o percurso escolar da professora Rosângela

Elementos Transformadores	Elementos Excludentes
1. Mesmo com muitas adversidades retorna à escola para concluir os estudos. 2. O incentivo dos professores para dar continuidade aos estudos. 3. Consegue conciliar estudo, casamento e maternidade. 4. Trabalhar na área da educação em diferentes modalidades. 5. O incentivo da filha mais velha para fazer o curso superior. 6. Incentivo dos colegas de trabalho para fazer a pedagogia. 7. Cursou a graduação em pedagogia.	1. Desigualdades no acesso à educação; 2. Pais que não incentivavam os estudos; 3. Dificuldades geográficas e precariedade das estradas. 4. Ausência de escolas rurais ou do campo onde morava e a falta de transporte escolar. 5. Interrupções e atrasos dos estudos. 6. Conciliar estudo, casamento, maternidade, afazeres domésticos e trabalho.

Fonte: Produção da pesquisadora

No que tange aos elementos excludentes, podemos apontar em sua narrativa as desigualdades que muitas crianças de áreas rurais enfrentam, como a ausência de escolas rurais ou do campo e a falta de transporte escolar, questões que impactam diretamente a qualidade e a continuidade da educação. Devido à falta de escolas próximas e às mudanças constantes de fazendas (por conta do trabalho do pai), ela teve períodos de interrupções dos anos letivos, resultando em lacunas no aprendizado e no atraso para a conclusão dos estudos, a falta de incentivo/preocupação dos pais quanto a educação escolar dos filhos também é um ponto relevante. Quando mudam para a cidade, ela já está com 13 anos, retorna para a escola e segue com os estudos até os 17 anos, onde resolve se casar e para novamente. Logo em seguida engravida e sua dedicação é exclusiva para à vida doméstica e à maternidade, voltando a estudar quando sua filha faz 5 anos e começa na pré-escola, para ajudar a filha nas atividades, ela resolve retornar e concluir seus estudos. Nesse percurso engravida da segunda filha, mas segue para finalizar e concluir

o ensino médio. Depois começa a trabalhar como auxiliar em creches e escolas, alguns anos depois a filha mais velha incentiva-a fazer o Enem e um curso superior, ela acaba tendo que conciliar estudo, casamento, maternidade, afazeres domésticos e trabalho para conseguir se formar.

Em relação aos elementos transformadores, Rosângela mesmo com muitas adversidades ao decorrer de sua trajetória, retorna à escola para concluir os estudos. Aponta a importância do incentivo dos professores para dar continuidade ao processo educacional e não desistir. Mesmo com as dificuldades ela consegue conciliar estudo, casamento, maternidade e trabalho, o que não é nada fácil devido a sobrecarga de deveres e responsabilidades. Um dos pontos importantes para ressaltar é o incentivo da filha mais velha para ela fazer o curso superior e o incentivo dos colegas de trabalho, para que ela fizesse a pedagogia, mostrando-a que tinha jeito e muita experiência, só lhe faltava mesmo o diploma para ser mais valorizada na profissão (ela trabalhava como auxiliar). Assim ela cursou a graduação em pedagogia e logo em seguida começou a trabalhar na área como professora regente. Sendo um de seus orgulhos ter conseguido se formar e ter formado a primeira filha como enfermeira.

4.1.3 Professora Taís

Professora Taís, 27 anos, se autodeclara uma mulher parda, formada em pedagogia, terminou sua graduação no final de 2018. No período da pesquisa, ela estava lecionando em uma escola municipal com uma turma do 2º ano (1º ciclo) do ensino fundamental. Em seu relato comunicativo, nos conta um pouco sobre seu percurso escolar que ocorreu em escolas públicas do município de Jaciara-MT.

Eu tenho 27 anos e morei sempre aqui na cidade de Jaciara, toda a minha formação foi em escolas públicas, que eram próximas de casa. Fiz a educação infantil, depois a alfabetização. Foi um período muito tranquilo e feliz pra mim, tenho boas lembranças. Não era de muitos amigos, sempre fui mais calada, mas era estudiosa (RC-PT §1).

Em seu relato, conta que morou sempre na mesma cidade e que toda sua formação ocorreu em escolas públicas que eram próximas de sua casa. A recordação da educação infantil e da alfabetização como períodos tranquilos e felizes indica que ela teve uma infância marcada por experiências escolares agradáveis e que guarda boas lembranças. Mesmo se descrevendo como mais calada e com poucos amigos, reafirma que era estudiosa. Quando perguntada sobre as lembranças das outras modalidades de ensino, ela responde:

Meu ensino fundamental, foi normal não tenho nenhuma lembrança ruim não, só no ensino médio que tive um pouco mais de dificuldades porque aumentou muito as disciplinas e como mudei de escola, trocou muitos professores, então demorei um pouco a pegar o jeito deles de ensinar, mas depois de um tempo adaptei e consegui levar numa boa (RC-PT §1).

Ela descreve seu ensino fundamental, como uma fase sem dificuldades ou lembranças negativas, o que sugere que esse período foi marcado por estabilidade e uma experiência escolar tranquila, com poucas mudanças ou desafios significativos. Já o ensino médio, por outro lado, trouxe dificuldades iniciais, principalmente devido ao aumento da carga de disciplinas e à mudança de escola e professores. Isso reflete uma transição comum nessa fase, onde os alunos precisam lidar com um maior nível de matérias e conteúdos e com a adaptação a novos métodos de ensino e com as trocas de escolas a adaptação em novos ambientes. Mas apesar das mudanças, ela indica em sua fala que conseguiu ter um desempenho satisfatório e manter uma visão positiva dessa etapa escolar. Quanto as escolhas relacionadas ao ensino superior, ela diz:

A minha formação superior foi em uma instituição privada, aqui da cidade mesmo. No primeiro momento, logo quando terminei o ensino médio eu iniciei o curso de ciências da natureza no IFMT, o instituto federal. Mas não me adaptei ao curso e preferi fazer a pedagogia, pois sempre gostei muito de trabalhar com crianças pequenas. A minha trajetória na faculdade foi tranquila, eu gostava. Só que era cansativo, porque eu já trabalhava durante o dia e estudava à noite. Desde 2013 eu já trabalhava na educação, como auxiliar em uma escola particular aqui da cidade. Antes mesmo de entrar na faculdade já trabalhava lá (RC-PT §2).

Ela conta que ingressou no ensino superior, cursando Ciências da Natureza no IFMT (Instituto Federal de Mato Grosso), mas percebeu que esse curso não atendia às suas expectativas e decidiu migrar para Pedagogia, mesmo o curso sendo pago pois era ofertado em uma faculdade particular, porém era mais alinhando à sua vontade e desejo de trabalhar com crianças pequenas. Sua trajetória na faculdade foi tranquila no sentido de se identificar com o curso, mas também desafiadora, considerando a rotina intensa de trabalhar durante o dia e estudar à noite. Desde 2013, antes mesmo de ingressar na faculdade, ela já atuava na educação como auxiliar em uma escola particular da cidade, mostrando que sua conexão com a área e sua experiência prática começaram antes mesmo da formação acadêmica. A síntese dos dados coletados a partir dos relatos comunicativos acerca do percurso escolar da professora é apresentada no quadro 6.

Quadro 6 - Síntese sobre o percurso escolar da professora Taís

Elementos Transformadores	Elementos Excludentes
1. A recordação da educação infantil e da alfabetização como períodos tranquilos e felizes. 2. Morava próximo as escolas que frequentou. 3. Estudou em poucas escolas, tendo continuidade pedagógica. 4. Ensino fundamental foi marcado por estabilidade e uma experiência escolar tranquila. 5. Ingressou no ensino superior pelo Instituto Federal (IFMT) logo após terminar o ensino médio. 6. Cursou a graduação em pedagogia.	1. Ensino médio, trouxe dificuldades iniciais, principalmente devido ao aumento da carga de disciplinas e à mudança de escola e de professores. 2. Não se adaptou ao curso de Ciências da Natureza e optou por sair. 3. Conciliar os estudos com o trabalho durante o ensino superior para pagar seu curso de pedagogia. 4. Estudava à noite e trabalhava de dia como auxiliar em uma escola particular.

Fonte: Produção da pesquisadora

No que tange os elementos transformadores, podemos elencar as recordações da educação infantil e da alfabetização como períodos tranquilos e felizes que trazem boas lembranças. O fato de morar nas proximidades das escolas onde estudou, frequentando poucas instituições ao longo de sua trajetória proporcionou uma continuidade pedagógica marcada pela criação de vínculos afetivos com os espaços, os colegas e os profissionais da escola. Seu ensino fundamental foi marcado por estabilidade e experiências tranquilas. Além disso, sua trajetória acadêmica foi contínua: ao concluir o ensino médio, prestou vestibular e passou no IFMT (Instituto Federal de Mato Grosso), só que acabou não se adaptando ao curso escolhido e resolveu migrar para a pedagogia pois gostava de trabalhar com crianças pequenas, sua trajetória na faculdade foi marcada por identificação com o curso, o que trouxe satisfação.

Em relação aos elementos excludentes, são apontados na transição do ensino fundamental para o ensino médio, principalmente pelo aumento da carga de disciplinas e pela mudança de escola, que exigiram adaptação a novos professores, métodos de ensino e ambientes. Essa transição, característica desse período, demandou esforço para lidar com as novas exigências. No entanto, em seu relato, ela destaca que conseguiu superar essas dificuldades e alcançar bons resultados. Outro fator obstaculizador é quando ela ingressa no ensino superior e percebe que o curso escolhido não correspondia às suas expectativas e decide migrar para pedagogia, só que o mesmo era ofertado por uma faculdade particular e, portanto, pago. Ela encontra desafios nesta nova etapa, devido à rotina exigente de conciliar o trabalho durante o dia com os estudos à noite, trabalhava de

dia como auxiliar em uma escola particular da cidade, para ganhar experiência e pagar seus estudos.

4.1.4 Professora Walkiria

Professora Walkiria, 37 anos, se autodeclara como uma mulher branca, formada em pedagogia e em administração. Sendo a administração sua primeira graduação e a pedagogia complementação de 1 ano e 6 meses que ela concluiu no final do ano de 2020. No período da pesquisa, ela estava lecionando em uma escola estadual com uma turma de 3º ano (1º ciclo) do ensino fundamental. Em seu relato comunicativo, nos conta um pouco sobre seu percurso escolar e conta que fez toda sua trajetória desde a infância sempre em escolas públicas e urbanas do município de Jaciara-MT.

Quando iniciei minha jornada escolar, não havia educação infantil, fui direto para a 1ª (série) do ensino fundamental. Não tive muitas dificuldades, pois meu pai já havia me ensinado algumas coisas, como por exemplo, o alfabeto, números, contas simples, etc. Minha primeira professora se chamava Luzia, eu amava ela! Tenho ótimas lembranças da dedicação dessa professora. Amava a escola e tinha muitas amigas, gostava muito de brincar com minhas colegas. Morava muito próximo à escola (uma quadra), era só atravessar a rua. Meus pais sempre me incentivaram à estudar, tive total apoio. As dificuldades que tive, estavam relacionadas a minha visão, que como tempo foi piorando e só descobrimos o problema aos 12 anos de idade, onde comecei a usar óculos. Então nesse meio tempo até a descoberta, tive algumas dificuldades em matemática pois confundia os números e os professores não perceberam que poderia ter algo errado com a visão (RC-PW §1).

A professora relata que começou os estudos diretamente no ensino fundamental, o que era comum nos anos 90, desconhecendo a existência da educação infantil naquele período. Ela elenca que o apoio familiar foi essencial, pois o pai ensinou noções básicas (alfabeto, números, contas simples), o que facilitou a adaptação e aprendizado inicial na escola. Outro fator importante é quando ela expressa admiração e carinho pela primeira professora, indicando que a dedicação e a relação positiva com os educadores foram marcantes em sua formação. Pontos como a continuidade pedagógica, apoio familiar e bons relacionamentos na escola marcam seu relato e também a descoberta tardia da necessidade de óculos (aos 12 anos) o que trouxe dificuldades específicas, especialmente em matemática, onde a confusão com números era frequente. Após os ajustes necessários e a utilização cotidiana dos óculos ela relata como foram os anos seguintes, agora ingressando no ensino médio e posteriormente no ensino superior.

Meu ensino médio foi na escola Antônio Ferreira Sobrinho, também foram anos tranquilos, de aprendizagem e novas amizades. Em relação ao ensino superior, minha primeira faculdade foi administração em uma faculdade particular da cidade (Eduvale). Ainda não tinha muita certeza sobre qual faculdade cursar, mesmo assim, iniciei administração. Comecei a trabalhar

em casa de família (primeiro emprego) aos 17 anos, para ajudar meu pai a pagar minha faculdade. Não foram tempos muito fáceis, saía de casa às 05:30h da manhã e retornava às 23:00h. Ia a pé para o meu trabalho que ficava em frente a faculdade, de lá já ia para a mesma. Trabalhei na área, tive bons resultados, porém, ainda não me completava (RC-PW §2).

O período do ensino médio é descrito por ela como uma fase de estabilidade, com aprendizado consistente e o desenvolvimento de novas amizades, mesmo trocando de escola, manteve a continuidade de uma relação positiva com os estudos. Já o ingresso no ensino superior é marcado por incertezas, a decisão de cursar administração reflete uma insegurança comum na juventude sobre qual carreira seguir. Mesmo sem plena convicção, a professora se esforçou para iniciar sua jornada acadêmica, pois para ajudar o pai a custear seus estudos, começou a trabalhar como empregada doméstica. Assumindo uma rotina exaustiva que começava às 5h30 da manhã e terminava às 23h, o deslocamento a pé para o trabalho e a faculdade evidencia a luta para conciliar trabalho e estudos. Depois da formatura, ela começou a atuar na área e embora tenha tido bons resultados com a administração, ela percebia que a profissão não a preenchia plenamente, sugerindo uma busca por algo mais alinhado com seus valores e vocações. Sobre suas escolhas, a professora relata que:

Sempre estudei em escola pública e na cidade. Depois, fiz as duas faculdades em instituições privadas. Eu queria fazer agronomia, mas por questões financeiras, decidi fazer administração pelo campo de trabalho. Depois, por observar as experiências da minha irmã pedagoga e pelo meu trabalho na época, me permitiu o contato com o universo escolar, e acabei me encantando pela profissão, onde me encontrei. me identifiquei com a profissão de professora e então fiz a faculdade e pós graduação na área de pedagogia, onde atuo hoje (RC-PW §3).

Após alguns anos, ela encontra realização como professora, marcando uma virada importante em sua vida profissional e pessoal, destacando em sua trajetória acadêmica e profissional escolhas influenciadas por fatores financeiros, observação do ambiente familiar e experiências práticas. Vendo inspiração em sua irmã e sua atuação na área pedagógica desperta a curiosidade e interesse pela profissão. Assim sua história enfatiza a importância de estar aberto a mudanças e aprender com as vivências ao longo do caminho, especialmente na construção de uma carreira significativa. A síntese dos dados coletados a partir dos relatos comunicativos acerca do percurso escolar da professora é apresentada no quadro 7.

Quadro 7 - Síntese sobre o percurso escolar da professora Walkiria

Elementos Transformadores	Elementos Excludentes
<ol style="list-style-type: none"> 1. Indica relação positiva com os educadores, colegas e com o universo escolar de forma que foram marcantes em sua formação. 2. Tem lembranças significativas de sua primeira professora. 3. Gostava muito da escola, dos amigos e das brincadeiras. 4. Morava próximo a escola (uma quadra). 5. Teve acompanhamento e incentivo familiar. 6. Estudou em poucas escolas, tendo continuidade pedagógica. 7. O período do ensino médio é descrito por ela como uma fase de estabilidade, com aprendizado consistente e o desenvolvimento de novas amizades. 8. Ao acompanhar a irmã mais velha que é pedagoga se encanta/se identifica com a profissão de professora. 9. cursou a graduação e pós-graduação em Pedagogia área em que está atuando. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A descoberta de problemas relacionados a visão apenas com 12 anos de idade. 2. Dificuldades em matemática pois confundia os números e não foi percebido que poderia ter algo errado com a visão. 3. O ingresso no ensino superior é marcado por incertezas, por não saber bem qual carreira seguir. 4. Conciliar os estudos com o trabalho durante o Ensino Superior para ajudar o pai a pagar sua faculdade. 5. Rotina exaustiva que começava às 5h30 da manhã e terminava às 23h. 6. A não realização profissional na área de administração.

Fonte: Produção da pesquisadora

No que tange aos elementos transformadores, o relato da professora destaca aspectos fundamentais de sua trajetória escolar e a influência de diferentes fatores no processo de aprendizagem. Ela ressalta a importância do suporte familiar, com o pai desempenhando um papel central ao ensinar noções básicas, como o alfabeto, números e contas simples. Essa preparação prévia não apenas facilitou sua adaptação à escola, mas também reforça a relevância da participação ativa da família no processo educacional. Além do suporte familiar, o relato destaca a relevância dos bons relacionamentos escolares, tanto com colegas quanto com professores, como fatores que enriqueceram suas experiências e tornaram o ambiente escolar um espaço acolhedor e motivador. Outro fator a ser mencionado é a continuidade pedagógica na mesma escola durante todo o ensino fundamental e depois o ensino médio também em uma única escola o que proporcionou estabilidade e familiaridade, aspectos que contribuíram para a construção de vínculos afetivos e o fortalecimento de sua relação com o aprendizado.

Sua trajetória acadêmica e profissional foi marcada por escolhas moldadas por fatores financeiros, pela influência do ambiente familiar e por vivências práticas. A descoberta da pedagogia como vocação reflete não apenas uma mudança de carreira, mas também o amadurecimento de sua visão sobre trabalho, propósito e realização, a

inspiração veio, em grande parte, da atuação de sua irmã na área pedagógica, cuja experiência gerou curiosidade e despertou nela um interesse genuíno pela docência. Essa observação, somada ao contato direto com o universo escolar durante seu trabalho, foi decisiva para que identificasse na profissão de professora um caminho alinhado às suas aspirações pessoais e profissionais. Esses elementos contribuíram para moldar sua visão sobre a importância da educação e das relações humanas nesse contexto.

Em relação aos elementos excludentes, ainda na infância a professora aponta que as dificuldades enfrentadas estavam relacionadas aos problemas de visão, que foram se agravando ao longo do tempo, mas só foram diagnosticadas aos 12 anos, quando começou a usar óculos. Durante o período anterior à descoberta, teve obstáculos no aprendizado, especialmente em matemática, pois frequentemente confundia os números devido à limitação visual. Infelizmente, essa questão passou despercebida pelos pais e professores, que não associaram suas dificuldades a um possível problema de visão. A falta de diagnóstico precoce gerou desafios, que poderiam ter sido minimizados com maior atenção ao problema.

Outro fator excludente, refere-se ao ingresso no ensino superior sendo marcado por incertezas, a escolha pelo curso de administração foi feita de forma pragmática, considerando as possibilidades de inserção no mercado de trabalho, mesmo sem uma convicção plena sobre a profissão. Determinada a iniciar sua jornada acadêmica, a professora assumiu grandes responsabilidades, começando a trabalhar como empregada doméstica aos 17 anos para ajudar o pai a custear seus estudos. Essa etapa foi acompanhada de uma rotina exaustiva: os dias começavam às 5h30m da manhã e terminavam às 23h, com deslocamentos a pé entre o trabalho e a faculdade. Essa rotina desafiadora evidencia sua resiliência e determinação em conciliar trabalho e estudo, superando obstáculos financeiros e físicos para alcançar seus objetivos. Após a formatura, ela começou a atuar na área de administração. No entanto, com o tempo, percebeu que a profissão não a satisfazia plenamente, indicando uma desconexão entre suas atividades e seus valores e vocações pessoais. Essa insatisfação acendeu uma busca por uma carreira mais alinhada ao que realmente a motivava, preparando o caminho para sua futura realização como professora.

4.2 Construindo saberes: eixos de análise em contextos educacionais

Neste tópico, serão apresentados os eixos de análise, estes, por sua vez, estão diretamente ligados a estrutura dos roteiros de entrevistas e dos relatos comunicativos,

sendo questões afins e que nos ajudaram a abordar em conjunto as frases e parágrafos essenciais para a construção e compreensão mais detalhada das dimensões transformadoras e excludentes. Os eixos serão ligados, aos temas investigados juntamente as 4 (quatro) participantes, sendo eles: ingresso na carreira docente e as percepções relacionadas à lei 10.639/03.

Este primeiro eixo foi abordado com as professoras através dos relatos comunicativos sendo ligados a suas trajetórias profissionais, em que as mesmas contaram com detalhes sobre suas experiências e perspectivas ao ingressarem na carreira, contam como ocorreu a transição de retorno para as escolas, mas agora como docentes.

Já no segundo eixo, ligado as entrevistas, trabalhamos os conhecimentos e as percepções das professoras relacionadas à lei, buscamos em seus cotidianos, se trabalham conteúdos relacionados e em quais disciplinas do currículo ministram tais conteúdos, se conhecem ou utilizam materiais/recursos pedagógicos como livros de histórias infantis, filmes, músicas e entre outras questões.

4.2.1 Eixo – Ingresso na Carreira Docente

Os primeiros anos de trabalho para os professores, a chamada fase inicial é crucial para moldar suas práticas profissionais futuras e influenciar se eles prosseguirão na profissão. A experiência pode ser positiva ou negativa, dependendo de vários fatores, como as condições de trabalho, a qualidade das relações com colegas, a formação que receberam, e o nível de apoio que recebem durante esse período. Os desafios ou as facilidades que eles encontram no início de suas carreiras têm um impacto duradouro em sua trajetória profissional e em sua satisfação no trabalho docente, como nos aponta a autora Silmara de Oliveira Gomes Papi:

É no período de iniciação profissional que o professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar. Seus conhecimentos profissionais são colocados em xeque e a postura que assume pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica. Quando se fala sobre o período de iniciação profissional há, portanto, uma aproximação tanto de fatores pessoais quanto de fatores e aspectos profissionais, estruturais e organizacionais com os quais se defronta o professor (Papi, 2010, p. 44).

Nesse período, os conhecimentos adquiridos na formação são testados na prática, o que pode levar a diferentes reações por parte do professor. Ele pode simplesmente se adaptar e reproduzir as práticas existentes na escola, muitas vezes de forma pouco crítica, ou pode adotar uma postura mais inovadora e autônoma, reconhecendo tanto as

possibilidades quanto os desafios do ambiente escolar envolvendo tanto fatores pessoais quanto aspectos estruturais e organizacionais da escola, que impactam a maneira como o professor lida com essa nova realidade. “O período de iniciação deve ser compreendido como período de ligação entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional durante a carreira docente” (Papi, 2010, p. 52).

São nestes momentos que o professor começa a aplicar na prática o que aprendeu teoricamente, enfrentando os desafios reais da sala de aula e do ambiente escolar. É uma fase em que o educador começa a desenvolver suas próprias práticas pedagógicas, a consolidar sua identidade profissional, e a integrar o aprendizado acadêmico com a experiência prática. Assim, o professor precisa não apenas aplicar seu conhecimento pedagógico, mas também navegar pelas dinâmicas da escola, que podem influenciar sua prática e seu desenvolvimento como educador.

Situações como essas perpassam e atravessam muitos de nós em nossa trajetória enquanto docentes, às vezes desanimando, outras vezes ajudando a buscar respostas e caminhos contrários ao que vem de encontro ao senso comum de só seguir os demais e principalmente respeitar a hierarquia dos mais velhos e mais experientes do que os recém chegados. **A professora Naiara** fala um pouco sobre isso em seu ingresso na carreira docente.

Quando eu cheguei na escola assim, já no primeiro dia elas falando lá que tinha que fazer documentos, planejamento, eu literalmente entrei em desespero. Eu não sabia nada daquilo, né? Então, assim, o começo foi desafiador. O início é desafiador, que você chega num lugar que você não tem ideia e você tá ali, você vai aprender (RC-PN §4).

Ao falar sobre suas experiências iniciais ao chegar na escola pela primeira vez, sentiu-se desesperada devido à falta de familiaridade com as exigências e tarefas administrativas, como a elaboração de documentos e planos de ensino, ela reconhece que, apesar das dificuldades, mesmo sem saber o que fazer inicialmente, é preciso enfrentar os desafios e aprender com eles.

Eu ouvia muita coisa no começo, porque eu já comecei trabalhando com pessoas que tinham anos, mais de 10 anos de escola e eu era a mais nova da escola, né? Me chamavam até de a criança da escola, porque eu era mais nova e tinha recém chegado. Então, no começo é difícil, porque você vê aquelas pessoas que têm mais tempo e as vezes eles acham que sabem mais e acabam humilhando a gente, as vezes não tem muita paciência (RC-PN §7).

Podemos observar em seu relato, as dificuldades emocionais e sociais de se adaptar a um novo ambiente de trabalho onde a diferença de experiência é significativa, isso gera um contraste entre sua experiência e a deles, por ser mais jovem e também por

estar iniciando a carreira profissional, chegou a ser chamada de “criança” muitas vezes, embora esse apelido possa ser visto como uma brincadeira, também pode ter contribuído para a sensação de ser subestimada ou não levada a sério. A diferença de experiência pode levar os veteranos a agir de forma condescendente, acreditando que sabem mais e têm todas as respostas.

No que tange aos elementos transformadores, a professora Naiara, relata ter tido um bom desenvolvimento na faculdade, ganhando inclusive na formatura (no final de 2020) o certificado de aluna destaque da turma. Ao terminar o curso de pedagogia, no início de 2021, ela já começou a trabalhar na área como auxiliar de educação infantil em uma escola particular do município de Jaciara. A contratação se deu por meio de indicação da gestão de pessoas da faculdade.

O início foi assim, eu saí da faculdade e eu já entrei. É por meio de indicação, inclusive, não fui atrás, não. Ligaram para mim porque pessoas tinham indicado, conheciam meu histórico de como foi na faculdade, que eu tive um bom desenvolvimento, inclusive na formatura ganhei um certificado de aluna destaque da turma, por causa disso. Então, através disso eles ligam também na faculdade, aí fui indicação, e consegui, mas assim, o início foi um pouquinho difícil. Ainda é até hoje, né, porque tem muitos desafios (RC-PN §4).

No mesmo ano, ela fez seu primeiro seletivo para o município de São Pedro da Cipa (município vizinho de Jaciara, com distância de 10km) e passou, sendo chamada para o cargo de professora regente de uma turma de segundo ano do ensino fundamental, ela assumiu a sala e foi nessa experiência que encontrou os primeiros desafios da profissão.

Eu peguei ainda a realidade da pandemia, meio difícil, né? Comecei em agosto, foi quando teve seletivo, chamou porque as crianças estavam em casa, as aulas eram virtuais e por sistema apostilado. Então peguei essa turminha e trabalhei essa metade do ano, em São Pedro (RC-PN §5).

Podemos elencar como elementos excludentes da professora, o início da carreira no período pandêmico, onde as aulas eram virtuais e por sistema apostilado, o desespero devido à falta de familiaridade com as exigências e tarefas administrativas, para além dos documentos diários, e planos de ensino/aula comuns, nesse período também foram cobrados dos docentes a elaboração de materiais pedagógicos como apostilas e atividades extras para os alunos que não podiam acompanhar a aula em formato virtual, além de relatórios e planilhas de várias espécies.

Nesta mesma escola, Naiara teve dificuldades emocionais e sociais de se adaptar ao novo ambiente de trabalho, devido ao primeiro momento ter sido subestimada pelos

colegas veteranos que já tinham muitos anos de experiência, chegando a chamá-la de “criança” pela pouca idade e por estar iniciando a carreira. Mas, apesar das dificuldades, mesmo sem saber o que fazer inicialmente, ela enfrentou os desafios e aprendeu com eles, procurando a ajuda daquelas que podiam e queriam auxiliá-la e não tinha medo de perguntar/buscar o que precisava.

E eu sempre quando tinha dificuldade eu queria aprender, eu não saía do pé das pessoas enquanto eu não entendia como que faz. Então, eu ia atrás, pedia ajuda, eu não era daquela que ficava com medo, aí eu não sei fazer e ficava quieta, não, eu ia atrás até eu entender. Eu nunca esperei pelos outros, entendeu? Eu sempre vou atrás, eu quero aprender alguma coisa, eu vou atrás de quem podia/queria me ajudar (RC-PN §7).

Ela relata, que busca sempre pesquisar coisas novas ou que não sabe para aprender e que costuma ajudar e compartilhar ideias com os colegas de trabalho, fala também que a realidade vem mudando, onde inicialmente ela foi vista como inexperiente, agora com suas habilidades e conhecimentos nas áreas tecnológicas (por exemplo, no uso do Google Drive) os colegas que têm mais tempo de experiência na profissão, mas não tem tantas habilidades acabam pedindo ajuda a ela, sinalizando que seu conhecimento é valorizado e que ela se tornou uma referência em determinadas áreas.

Esse ano, inclusive até no ano passado já também, eu já percebi até que é diferente, as pessoas vêm pedir ajuda para mim, entendeu? Pessoas que já tem mais tempo, eles têm mais dificuldade de trabalhar com drive e essas coisas. Eu quando vejo uma coisa assim que eu quero descobrir, eu sou de pesquisar as coisas novas para aprender. Então, hoje em dia eu acabo ajudando as pessoas que vêm perguntar, aqui tem muito isso na questão de um ajudar o outro, se um tem uma ideia compartilho com outro (RC-PN §8).

No ano seguinte, a professora faz os seletivos do estado e do município de Jaciara e ingressa na rede estadual de ensino de Mato Grosso no ensino fundamental e no município na educação infantil, duas realidades bem diferentes e complexas, fazendo com que a rotina dela fosse bem corrida e que não tivesse muito tempo para se dedicar totalmente a todas as demandas pedagógicas. No ano de 2023, ela opta por ficar só na rede estadual para ter uma rotina mais tranquila e conseguir se dedicar melhor à profissão.

Este ano eu trabalho meio período, só no período da tarde e duas vezes na semana eu faço hora-atividade na escola de manhã, que é onde organizo planejamento, tudo certinho, então a rotina é bem tranquila. Esse ano está mais tranquilo. Trabalhei aqui o ano passado, né? Mas, como eu estava em dois períodos, aqui e em outra instituição, aí era mais difícil. Mas, esse ano só em um período está bem mais tranquilo, né? Tem tempo para organizar as aulas, fazer os cursos que sempre tem pra fazer, então esse ano sinto que está mais tranquilo, tanto em questão da equipe, do apoio da gestão, essas coisas e também para o desenvolvimento das aulas em sala de aula (RC-PN §6).

Mesmo assim, a professora enfrentou alguns desafios no decorrer deste ano letivo, começou levando um choque no início do ano devido à grande quantidade de alunos em sala de aula, uma turma de quinto ano que tinha grande defasagem de conteúdos e outros que se encontravam no processo de alfabetização, sendo o obstáculo ainda maior pela obrigatoriedade em seguir o material estruturado/apostila que vem para as escolas. Mesmo com muitos alunos tendo dificuldades e não conseguindo acompanhar os conteúdos, a pressão por parte dos gestores é grande para seguir as apostilas, pois provas externas preparadas pela SEDUC (Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso) são aplicadas ao final de cada bimestre, as perguntas seguem os conteúdos estabelecidos nas apostilas. No entanto, muito alunos, ainda estavam em processo de alfabetização ou não conseguiam ler, interpretar e pela grande quantidade de alunos, ela não conseguia atender a todos de forma individualizada o que a deixou em desespero.

No início do ano, eu levei um choque quando eu cheguei na sala e vi que era muito alunos, eu comecei com 31, era muita criança e assim, metade da turma ou mais da metade não sabia ler. Sabia o básico alguns, sabia só as sílabas simples. E assim eles tinham muita dificuldade, não conseguia pensar, não conseguia fazer, e aí tipo veio a apostila do quinto ano e eu fiquei, meu Deus, que que eu vou fazer? Porque era muito conteúdo, que eles não conseguiam acompanhar e que tinha que seguir. Eu não conseguia atender um por um assim em particular, né. Então aquilo ali foi me dando um desespero, só que daí a gente chamou a família pra conversar, marcou o reforço e teve apoio (RC-PN §9).

Diante da dificuldade encontrada na turma, a professora procura ajuda junto à coordenação escolar e às famílias para articular as aulas de reforço para os alunos que precisavam. Ela relata que infelizmente alguns dos familiares não se mostraram presentes no desenvolvimento da aprendizagem de algumas crianças. Mas, no geral, teve apoio da maioria conseguindo organizar junto com a professora de articulação os grupos de alunos que necessitavam de apoio e reforço escolar, mostrando-se comprometida e preocupada com a aprendizagem de seus alunos.

O importante, é isso que teve apoio da escola, teve apoio da professora de articulação, dividimos os grupos e foi tendo esse atendimento tanto na sala de aula quanto da sala de rede de articulação, é assim também cobrando a questão de a família participar, de estar presente, né? Porque tem muitas crianças que a família só deixa na escola, não quer saber como que tá o filho, nem nada disso. No início foi difícil, só que agora já percebo que eles têm desenvolvido mais, porque antes eu tinha aluno que eles eram só copistas. Eles não sabiam pensar sozinhos, eles faziam se eu colocasse lá no quadro, se eu escrevesse, eles abriam a apostila e copiava. Mas, não conseguia ler. Alguns não entendiam o que eles estavam lendo. E hoje já dá para ver que eles vêm melhorando, que já conseguem, entendeu? Já conseguem falar, eu tinha muita criança, que tinha dificuldade de falar em público. Não sabiam dar opinião que eles tinham e hoje eles já não são mais assim (RC-PN §9).

Outro ponto importante a ser mencionado, como elemento transformador da professora é que ela gosta de trabalhar com diálogo e troca de experiências, valorizando as falas das crianças, expressa sua satisfação em trabalhar com crianças maiores devido à oportunidade de promover o diálogo em sala de aula. Ela destaca que as crianças ficam muito engajadas quando um tema é apresentado e que elas demonstram entusiasmo em compartilhar suas experiências pessoais, especialmente quando o assunto está relacionado ao contexto vivido ou conhecido por elas.

A questão do diálogo, essa foi a parte que eu mais gostei também, de estar com as crianças maiores por causa disso. Porque eles quando você traz um tema, né, eles querem falar, eles querem conversar. E assim, ainda mais quando você traz isso para o contexto deles, né? Eles já querem falar como que é lá na casa deles, quer contar pro colega e tem aquela conversa entre eles. Então assim, foi uma coisa que eu achei muito interessante para trabalhar. [...] estamos trabalhando muito essa questão do diálogo, né, de troca de experiência, trazer mais para o contexto, para a realidade deles e trabalhar a questão deles falar também, não só aceitar aquilo que o outro fala, né? Então na sala de aula agora, tem desenvolvido muito essa questão, esse espaço de conversas em todas as disciplinas. É, eu tenho dado bastante oportunidade para eles falar e trabalhar também. A questão de trabalho em equipe, né? saber ouvir o outro, saber trabalhar junto, né? Falar, respeitar essa troca de experiência (RC-PN §11).

A professora valoriza essa interação entre os alunos, pois eles não apenas falam com ela, mas também dialogam entre si, criando um ambiente de aprendizado colaborativo e dinâmico. A apreciação pelo diálogo e pela troca de ideias torna a experiência significativa, ela relata estar integrando essas práticas em todas as disciplinas. Além disso, ela os incentiva a expressar suas opiniões e não apenas aceitar passivamente o que os outros dizem. Fala também que eles estão desenvolvendo as habilidades para trabalhar em equipe, como saber ouvir e respeitar as opiniões dos colegas, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo onde a troca de experiências é central. Esse método pedagógico busca criar um espaço onde o diálogo seja uma prática constante, incentivando a participação ativa e o respeito mútuo entre todos.

Nas diferentes experiências vividas, alguns de nós atravessam a escola em suas complexidades e em nuances diversificadas muitas vezes, antes mesmo de ser professor. Para outros, o caminho a ser trilhado vem justamente das experiências vividas e familiarizadas nestes espaços. É o caso da **professora Rosângela** que conta em seu relato que resolveu fazer a faculdade de pedagogia por influência e apoio de outros professores na escola onde ela trabalhava na época como auxiliar de alunos com deficiências.

Eu não queria fazer uma faculdade que estudava todo dia, porque eu trabalhava. Resolvi fazer online porque eu já tinha um pouco de experiência

em sala de aula. Trabalhei muito tempo na creche de ADI (auxiliar de desenvolvimento infantil). Depois da creche eu vim para a escola trabalhar de auxiliar cuidando das crianças com deficiências. Nessa trajetória, os professores me incentivaram a fazer faculdade. Aí eu fui fazer o curso de pedagogia online, né? Como eu já tinha essa experiência em sala de aula, trabalhei em todas as séries do fundamental (RC-PR §1).

Ela relata que por precisar conciliar trabalho e estudos, escolheu uma faculdade em formato virtual, pois ela acreditava que sua experiência em sala de aula poderia fornecer uma base sólida para seu aprendizado teórico. Pois ela já tinha muitos anos de experiência como auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI) em uma creche. Esse trabalho envolvia apoiar o desenvolvimento e cuidados das crianças em idade pré-escolar. Após sua experiência na creche, ela passou a trabalhar em uma escola como auxiliar de crianças com deficiências, o que acrescentou mais experiências práticas em lidar com alunos de diferentes faixas etárias e necessidades. Assim, nesse período ela atuou em todas as séries do ensino fundamental.

Com o incentivo de professores e sua experiência acumulada, ela decidiu se especializar na área, aproveitando a flexibilidade de um curso online para avançar em sua carreira na educação. Rosângela quando perguntada sobre sua trajetória acadêmica, se teve dificuldades e por ter sido em formato remoto como era o respaldo, nos relata que a sua experiência com a faculdade foi tranquila, destacando o suporte oferecido pela instituição. Em caso de dúvidas, era possível enviar e-mails aos professores, que respondiam prontamente, ou buscar orientação presencial com o responsável pelo polo de apoio. Segundo a professora:

Foi tranquilo, quando tinha dúvidas mandava e-mail, tinha o rapaz que ficava na faculdade, né? Ele tirava as nossas dúvidas também. As matérias assim, nós tínhamos os livros, né? Poderíamos estudar eles e tinha as videoaulas. Se você tinha, como eu falei, dúvida, você mandava e-mail e os professores te respondiam. Eu acho que foi bem tranquilo, você escrevia o TCC e enviava para a professora, ela já corrigia, e me mandava para arrumar as coisas, na defesa a gente ia no polo no dia marcado e apresentava, eles mandavam as perguntas e dava um tempo pra gente responder. No total foram 3 anos de faculdade (RC-PR §2).

Ela comenta, que o processo de escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) também foi bem orientado, ela enviava as versões para a professora responsável, que corrigia e retornava com orientações para ajustes. Na etapa final, a defesa do TCC era realizada presencialmente no polo, em um formato estruturado. Os avaliadores apresentavam as perguntas com antecedência, permitindo um tempo para reflexão e resposta dos mesmos. A duração total do curso foi de três anos, e o relato dela sugere que o formato virtual proporcionou uma experiência organizada e adaptada às necessidades a

qual a professora procurava. Mas, mesmo com uma bagagem de anos e com diferentes experiências, a professora conta que depois de formada quando ela foi assumir o papel de professora regente, sentiu o impacto da nova função.

Nossa, no início eu fiquei muito nervosa. Eu achei que eu não ia conseguir, peguei o primeiro ano do fundamental, a alfabetização. Eu falei, meu Deus. Mas, só que eu nem tinha entrado na sala de aula e achava que não ia conseguir, fiquei uma semana sem me alimentar, sabe nervosa e eu não conseguia comer. Eu falei, Jesus, eu não vou conseguir. Eu não vou conseguir, até que o diretor da escola chegou em mim e falou, bem assim, se você não tentar, você nunca vai saber se você não vai conseguir. Aí, nesse dia a secretária de educação estava lá também e falou pra mim: “Rosângela, você conseguiu auxiliar as crianças com deficiências que é algo bem difícil, você consegue qualquer coisa, que você quiser.” Eu sei que tive muito apoio do diretor, da secretária de educação na época. Toda vez que eu precisei da coordenadora, ela sempre estava me apoiando, sempre. Com o tempo o medo foi se afastando. Mas eu não vou mentir, fiquei com muito medo no começo, eu achei que eu não iria conseguir. Mas, é só o achar mesmo, graças a Deus ao decorrer, as coisas foram fluindo bem (RC-PR §3).

A professora relata, sobre o medo que sentiu ao enfrentar o novo desafio, especificamente ao assumir uma sala de aula, agora como professora regente e com uma turma de primeiro ano do ensino fundamental que requer o trabalho de alfabetização. Ela estava tão nervosa e insegura que chegou a passar uma semana sem se alimentar adequadamente, acreditando que não seria capaz de cumprir a tarefa. A intervenção do diretor da escola foi crucial para ela. Ele a encorajou a tentar, lembrando que, se ela não desse uma chance a si mesma, nunca saberia se seria capaz de superar o desafio. Esse apoio foi importante para que ela reconsiderasse sua percepção e ganhasse coragem para enfrentar a situação. Ela também aponta o apoio de outras pessoas que foram importantes para ela nessa trajetória em que conseguiu superar o medo e que agora as coisas fluem bem. Ao falar sobre seu ingresso na carreira como professora regente e suas percepções sobre as escolas e comunidades que ela trabalhou, comenta que:

Eu fiz a pedagogia, terminei e depois fiz o processo seletivo, passei. Aí já tem 2 anos que eu estou atuando como professora regente. O ano passado fiquei em outra escola. A diferença maior pra mim é os alunos mesmo. Eu achei muito diferente, porque na outra escola os pais acompanham mais do que aqui. Aqui é uma comunidade mais simples, mais carente. A comunidade escolar ela não é muito ativa, não tem o acompanhamento ativo e isso eu achei uma dificuldade, porque os alunos que os pais acompanham, você vê que desenvolvem, que eles rendem mais, entendeu? O aprendizado deles é bem diferente. Tem pais que não acompanham, aí você chama os pais para conversar a questão do aprendizado e eles não vêm, em nenhuma reunião, eles não participam. Eu achei diferente nessa parte, só agora, assim, no contexto da escola e da outra, para mim sempre foi muito tranquilo, é graças a Deus, como eu falei lá, me tratou bem, aqui também, super bem (RC-PR §3).

O relato da professora, compartilha sua trajetória profissional e as diferenças entre as realidades escolares em que trabalhou como professora regente há dois anos. Durante esse período, ela lecionou em duas escolas distintas e identificou diferenças marcantes, especialmente no envolvimento das famílias com a vida escolar dos alunos. Na escola anterior, ela observou uma maior participação dos pais no acompanhamento do aprendizado dos filhos, o que impactava positivamente o desenvolvimento acadêmico dos alunos. Em contraste, na escola atual, localizada em uma comunidade mais simples e carente, há menor engajamento por parte das famílias. A falta de acompanhamento ativo dos pais se apresenta como uma dificuldade, pois ela percebe que os alunos cujas famílias participam apresentam melhor desempenho e desenvolvimento. Apesar dessa diferença, a professora destaca que sua experiência em ambas as escolas tem sido positiva, ressaltando o bom acolhimento que recebeu da comunidade escolar nos dois contextos. O relato também enfatiza a importância do envolvimento familiar no processo educacional, evidenciando como esse fator pode influenciar no rendimento dos alunos. Quando indagada sobre sua rotina escolar e o perfil de sua turma, ela responde que:

Olha, vamos falar que 50% se desenvolveu super bem a outra metade mais ou menos. Minha sala é mista, tem os que tem mais dificuldades e o outros que não têm. A minha rotina começa com a oração, né? Quando é a minha primeira aula, a gente faz a oração depois a chamada, né? Eu gosto de fazer a chamada depois, porque sempre chega um aluno atrasado. Mostro o calendário, o dia da semana, dia do mês, é leio as sílabas, né? Tanto as complexas, como as simples com eles, quando é aula de português, na aula de matemática, leio os números, sempre estou contando os números com eles. E tem uns alunos que já sabem ler, outros têm um pouco mais de dificuldade ainda. É tipo uma sala mista, né? E tem um que não conhece as letras ainda porque eu acho que ele tem algum déficit de atenção, já fiz o relatório para encaminhar ao psicólogo, já pedi para a professora da sala de recursos acompanhar ele durante uma semana para saber a visão dela e depois nós convocamos o pai e a mãe. Aí a mãe veio, né? Compareceu, pedimos para levar no médico, mas a mãe não aceitou muito bem, não. Mas, fizemos a nossa parte e vou deixar os relatórios organizados para os professores dos próximos anos ir acompanhando ele (RC-PR §4).

Ela descreve sua experiência ao lidar com uma sala de aula heterogênea, onde há alunos com diferentes níveis de desenvolvimento e habilidades, observando que metade da turma apresenta bom desenvolvimento, enquanto a outra metade enfrenta desafios. Ela ressalta que a sala é “mista”, ou seja, composta por alunos em diferentes estágios de aprendizado, desde aqueles que já sabem ler até outros que enfrentam dificuldades mais significativas, como desconhecimento de letras. Explica sua rotina pedagógica e como organiza as aulas para atender às diversas necessidades dos estudantes, além de destacar um caso específico de um aluno com possíveis dificuldades de aprendizagem, relatando

os passos que tomou para ajudar, encaminhando o aluno à sala de recursos para acompanhamento especializado, solicitando avaliação da professora da sala de recursos e por último comunicou-se com a família, sugerindo que o aluno fosse avaliado por um psicólogo e médico. Apesar dos esforços da professora, a mãe do aluno não aceitou bem a recomendação de buscar ajuda médica, limitando a possibilidade de intervenções mais efetivas. Perguntamos sobre o respaldo da gestão escolar quanto a essas situações ou em casos de conflitos, ela diz que:

É uma escola simples, mas tudo que você precisa estão prontos para te ajudar. A escola é bem aberta assim, bem receptivos, temos acesso aos documentos que precisa, os materiais que precisa tem tudo só ir na coordenação ou na secretária. Em questão dos pais se a gente pede para chamar os pais, a coordenação chama, acompanha e dá respaldo (RC-PR §5).

A professora ressalta que, quando há necessidade de contato com os pais, a coordenação se encarrega de chamá-los e acompanha as reuniões. Além disso, oferece respaldo e apoio à professora durante essas interações, garantindo que as demandas sejam encaminhadas de maneira adequada. Mesmo com os desafios de trabalhar em uma sala com diferentes níveis de aprendizado e com dificuldade de engajar algumas famílias em questões relacionadas à saúde e acompanhamento dos filhos. A professora demonstra compromisso com o bem-estar e o aprendizado dos alunos, mesmo diante das limitações impostas pela resistência familiar e elogia a escola, caracterizando-a como um ambiente receptivo, onde os profissionais são solícitos e estão sempre prontos para ajudar. Quando indagamos sobre o diálogo na sala de aula, como que ocorria as conversas? se era uma sala que eles tinham momentos de construção junto, ela responde que:

Olha assim, ó, o diálogo é espontâneo. Quando eles querem relatar alguma coisa, né? Aí dependendo vira aquela confusão. Aí eu falo com calma e organizo para cada um falar por vez. Começo por fila, fulano fala o que que aconteceu? Aí eles começam a falar, mas eu preciso direcionar para eles aprenderem a ouvir também e respeitar a vez do colega. Na minha sala, na verdade, eles estão construindo aí a ideia de tempo de respeitar a vez do outro e a dele. Está em construção, né? Então venho criando um hábito de escuta e fala. A grande maioria participa muito, mesmo aqueles que não gostam muito de falar, fico insistindo, quer falar alguma coisa? Sempre estou incentivando eles a dialogar com as outras crianças também (RC-PR §7).

Em seu relato, ela descreve como lida com o desenvolvimento das habilidades sociais e comunicativas dos alunos, enfatizando o ensino do respeito, da escuta ativa e do diálogo em sala de aula. Mencionando que os alunos frequentemente trazem relatos ou questões espontaneamente, o que às vezes pode gerar desorganização, pois eles ainda estão aprendendo a respeitar o tempo de fala e de escuta dos outros, algo que ela descreve

como “em construção”, para resolver tal questão busca criar o hábito de escuta ativa, incentivando os alunos a ouvir com atenção e a esperar a própria vez de falar. Outro ponto interessante é a estimulação para que todos os alunos participem, inclusive aqueles que têm menos interesse ou timidez em se expressar. Ela os encoraja, a dialogar tanto com ela quanto com os colegas. Assim, a professora demonstra paciência e intencionalidade ao ensinar os alunos a dialogar e respeitar uns aos outros. Ao insistir na participação de todos, ela vai criando uma cultura de diálogo na sala de aula, onde todos têm espaço para se expressar e aprender a conviver em grupo.

As vivências e relatos experimentados pelas professoras em relação ao ingresso na carreira são diferentes e peculiares, indo bem além da formação técnica e da preparação acadêmica, sendo necessário o enfrentamento de desafios práticos e o comprometimento com o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos. Um dos primeiros desafios nesse momento é o de superar o medo de começar. **A professora Tais** comenta sobre isso em seu relato:

Como docente, eu iniciei a carreira pra valer tem 2 meses, fiz o processo seletivo municipal e me chamaram para assumir a sala de outra professora que precisou sair da escola. Eu vim e assumi a sala com muito receio, pois não tenho muito experiência como docente e nem sabia como era o funcionamento da escola, mas recebi apoio dos coordenadores e dos colegas. Agora estou mais tranquila, tô sabendo conduzir bem (RC-PT §3).

A professora está no início de sua carreira docente, com apenas dois meses de experiência efetiva na função, ela ainda está se adaptando e aprendendo os detalhes práticos do trabalho. Ao assumir a nova sala de aula, ela relata que sentiu muito receio, principalmente por sua falta de experiência e por não estar familiarizada com o funcionamento da escola, o que é comum para quem está começando em uma nova profissão ou assumindo uma nova responsabilidade. Apesar do medo inicial, ela recebeu apoio dos coordenadores e dos colegas de trabalho, para ela esse suporte foi crucial para que pudesse se adaptar à nova função e conseguisse se estabelecer e sentir mais confiante em sua função.

Ao perguntar sobre seu período inicial, como foi feita sua organização, seu olhar quanto aos comportamentos e as interações das crianças, levando em conta as necessidades individuais e coletivas e como criou propostas pedagógicas para o aprendizado e bem-estar dos alunos. Ela responde comentando um pouco sobre o perfil de sua turma e as estratégias utilizadas com eles até o momento.

Minha sala é uma turma mista, onde alguns têm muita dificuldade, outros são mais avançados. Assim que cheguei, fiz a sondagem para saber quais sabiam

ler e escrever e assim poder ajudá-los naquilo que eles precisam. Preparo atividades diferenciadas para os alunos com mais dificuldades e atividades complementares para os mais avançados. A maioria dos pais são participativos, não tendo muitos problemas com indisciplinas e as crianças são acolhedoras, um ajuda o outro e não tenho problemas com diferenças ou conflitos (RC-PT §6).

Ao chegar na turma, a professora realizou uma sondagem para identificar as habilidades de leitura e escrita de cada aluno. Esse diagnóstico inicial é importante para planejar intervenções específicas e direcionar o ensino às necessidades de cada estudante. Com base nos resultados da sondagem, ela prepara atividades adaptadas para atender tanto os alunos com mais dificuldades quanto aqueles mais avançados. Pois como ela relata em seu depoimento, a sala é “mista”, sendo composta por alunos em diferentes níveis de aprendizado. Alguns apresentam muita dificuldade, enquanto outros demonstram um desempenho mais avançado. Assim exigindo uma abordagem pedagógica mais personalizada para conseguir atender e direcionar o ensino às necessidades de cada aluno(a). A turma é descrita por ela como acolhedora, onde os alunos se ajudam mutuamente, sendo a maioria dos pais participativos, o que ajuda no processo educacional e cria um ambiente de apoio à aprendizagem. Quando perguntada sobre como ocorre o diálogo em sua sala de aula, ela responde que:

O diálogo aparece bastante na minha sala, os alunos gostam de interagir entre eles e comigo. Mas, estão no processo de aprender a respeitar a vez do outro de falar, né? Então, muitas vezes preciso intervir e organizar para que todos falem e escutem. Eu acho importante ter o diálogo, pois ajuda bastante na construção de conhecimentos, pois é uma troca mútua (RC-PT §7).

A professora reconhece que o diálogo é uma ferramenta importante para a construção de conhecimentos, comenta que os alunos gostam muito de interagir tanto com ela quanto com os colegas. No entanto, observa que eles ainda estão aprendendo a respeitar as regras de convivência, como esperar a vez de falar e escutar atentamente o outro, precisando que ela venha intervir e organizar as conversas, para garantir que todos tenham a oportunidade de se expressar e serem ouvidos, assim tenta ensinar aos alunos a importância do respeito mútuo e da escuta ativa.

As vivências de ingresso dos professores iniciantes, podem ser muito diversificadas, alguns podem sentir de forma direta a dificuldade de convivência e aprendizagem com os outros profissionais, outros podem sentir as dificuldades de adaptação e entendimento dos mecanismos da profissão diretamente ligados na relação professor-aluno, como foi o caso da **professora Walkiria**, que conta sobre a sua experiência:

Comecei em 2022 a carreira docente, passei no seletivo municipal em 4º lugar e no estado, em 137º lugar pela DRE de Rondonópolis. Fiz as avaliações no final de 2021, ainda no período pandêmico. Fui chamada primeiramente no município no mês de fevereiro e fui trabalhar com a educação infantil, assumi uma sala de berçário I (os bebês) sem muita experiência, pois como o estágio foi no período da pandemia, não tivemos o contato direto com os alunos e isso fez falta quando fui para a escola do ensino fundamental. Minha maior dificuldade foi com uma turma de segundo ano de alfabetização, era uma sala com muitas crianças que tinham muitas dificuldades e muitos problemas familiares que refletiam em seus comportamentos, sendo muitos alunos agressivos e vários professores já haviam passado por essa turma, fiquei uns 2 meses com eles, depois acabei desistindo e pedindo pra sair (RC-PW §3).

Em 2022, a professora inicia seu trabalho com crianças muito pequenas (bebês) em uma sala de berçário. Ela reconhece que não tinha muita experiência prática, o que já indica um começo desafiador, pois devido à pandemia, o estágio, que normalmente é uma oportunidade para adquirir experiência prática com alunos, foi comprometido. A falta de contato direto com os alunos durante o estágio resultou em um desafio, principalmente quando ela se deparou com uma turma particularmente desafiadora de segundo ano, composta por crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas familiares, muitos dos quais se manifestavam em comportamentos agressivos. A combinação dessas dificuldades levou a professora a desistir da turma após dois meses, evidenciando o impacto da falta de preparação adequada e o desafio de lidar com situações complexas em sala de aula. Mas, ela não desistiu da profissão, depois de algum tempo voltou a lecionar em outra escola e conta como foi a nova experiência.

Alguns meses depois, fui chamada para a substituição de um mês e acabei estendendo até o final do ano a experiência com uma nova turma. Agora era um terceiro ano e em uma nova escola e foi bem diferente, bem melhor a minha experiência, a aula fluía. Inclusive tenho saudades dessa turma (RC-PW §3).

A professora foi chamada, para substituir uma colega, pelo período de um mês, mas o contrato foi estendido até o final do ano. Ela relata que dessa vez, a experiência foi positiva e o trabalho se prolongou, a nova turma em uma nova escola representou uma oportunidade positiva de aprendizado e adaptação para ela, quando diz que “a aula fluía” indica que teve tranquilidade para desenvolver as dinâmicas de ensino e aprendizagem e o trabalho acontecia de maneira mais natural e eficiente. Outro fator relevante em seu relato é o fato de sentir saudade da turma, evidenciando assim uma conexão emocional que foi criada entre a professora e os alunos. Fazendo assim que ela experimentasse o lado positivo e enriquecedor do magistério.

No ano de 2023, ela estava lecionando na mesma escola citada acima, mas com uma nova turma. Perguntei como era sua rotina e pedi para comentar um pouco sobre seu

trabalho, sobre a organização da sala de aula, sua percepção sobre os comportamentos e interações das crianças, bem como a maneira como levou em consideração as necessidades individuais e coletivas, além das propostas pedagógicas criadas para promover o aprendizado e o bem-estar dos alunos, ela compartilha um breve panorama e comenta as estratégias que tem adotado até o momento.

Eu trabalho de manhã no município e a tarde pelo estado nessa escola eu tenho 30 horas, sendo 20 horas em sala de aula e 10 horas de hora-atividade que são utilizadas para os planejamentos quinzenais, a troca de experiências com as colegas, a preparação de aulas, o preenchimento de diários, lançamento de provas e relatórios, participar de reuniões e entre outros. Eu entro na minha sala às 13h, faço o acolhimento das crianças e a oração junto com eles. Depois coloco a data no quadro, a disciplina e as páginas que vão ser trabalhadas no dia, faço bastante o uso da apostila e da TV e costumo fazer leituras compartilhadas com os alunos, escuta de relatos da rotina e do conhecimento prévio deles (RC-PW §4).

Ela seguia trabalhando em duas instituições de ensino, uma no município e outra no estado, nesta escola tinha uma carga horária total de 30 horas semanais. Sendo 20 horas em sala de aula e 10 horas de hora-atividade, esse tempo é dedicado a tarefas administrativas e pedagógicas, como planejamentos quinzenais, preparação de aulas, preenchimento de diários, lançamento de provas e relatórios, além da participação em reuniões e entre outras demandas. Após, detalha sobre a sua rotina, contando que entra na sala às 13h e começa o trabalho com o acolhimento das crianças, um momento importante para estabelecer conexões emocionais, depois junto com eles realiza a oração, organiza a aula, colocando a data, a disciplina e as páginas a serem trabalhadas no quadro, garantindo que os alunos saibam o que será abordado durante o dia.

Quando fala de suas metodologias, cita o uso da apostila e da TV como ferramentas pedagógicas e a realização de leituras compartilhadas como uma prática que estimula a compreensão coletiva e o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação. Dedicar também um tempo para ouvir os relatos de rotina dos alunos e avaliar seus conhecimentos prévios. Isso demonstra um cuidado em compreender o que os alunos já sabem, ajustando as abordagens de ensino de acordo com suas experiências e aprendizados anteriores, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada para eles. Quando perguntada sobre o perfil de sua turma, ela responde:

Minha sala é uma sala mista com diferentes realidades, alguns ótimos, outros com muitas dificuldades, uns alfabetizados, outros não e com isso muitas vezes me desdubro para conseguir preparar aula e atividades diferentes para os alunos que têm mais dificuldades (RC-PW §6).

A turma é descrita como uma sala de aula heterogênea, composta por alunos com diferentes realidades e níveis de aprendizagens, desde os que já estão alfabetizados e têm bom desempenho até aqueles que enfrentam grandes dificuldades no aprendizado. Para atender as diferentes realidades, a professora relata a necessidade de “se desdobrar”, investindo tempo e esforço extras para planejar aulas e atividades específicas para os alunos que têm mais dificuldades, ajustando os conteúdos, métodos e materiais de acordo com a necessidade dos mesmos. Assim, exigindo da professora um planejamento mais intenso e criativo, além de demandar tempo e energia. Ao ser questionada sobre a dinâmica do diálogo em sua sala de aula, ela responde que:

O diálogo aparece bastante na minha sala, tanto em momentos da rotina como nas matérias/conteúdos, e acabam ajudando a construir o conhecimento das crianças. Eles gostam muito de relatar suas experiências (RC-PW §7).

Ela afirma que o diálogo está presente em vários momentos da rotina escolar, desde interações cotidianas até nas atividades relacionadas às matérias e conteúdos trabalhados, que as crianças gostam muito de relatar suas experiências. Assim o diálogo não é apenas uma ferramenta de comunicação para eles, mas também uma estratégia ativa de ensino e aprendizagem. A troca de ideias e conhecimentos permite que os alunos relacionem o que aprendem na escola com suas vivências, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado.

No fim de seu relato comunicativo pergunto para a professora se ela gostaria de acrescentar algo que não comentamos/conversamos naquele momento e ela responde que sim, fazendo a seguinte fala:

Em questão das relações étnico-raciais, eu tenho um aluno em específico que de vez em quando solta palavras racistas. É, eu tento sempre o diálogo com ele e com a família. Mas, entendo que isso aconteça, principalmente pela falta da estrutura familiar (RC-PW §7).

A fala da professora, aborda uma situação delicada e complexa relacionada as questões de preconceito racial e o papel do professor em lidar com essas situações na sala de aula. Ela relata que há um aluno que, ocasionalmente, faz comentários racistas. Isso indica que o preconceito está presente em algum nível, refletindo possivelmente na concepção dela em influências externas à escola, como o ambiente familiar ou social no qual o aluno está inserido. A professora adota uma abordagem pedagógica baseada no diálogo, tanto com o aluno quanto com sua família. Esse esforço demonstra um compromisso em esclarecer e promover a conscientização, buscando transformar atitudes e comportamentos preconceituosos e evidencia um dos desafios enfrentados por

educadores ao abordar questões de relações étnico-raciais no ambiente escolar. No entanto ela menciona a dificuldade de tratar sobre o assunto, pois associa essas atitudes do aluno à “falta de estrutura familiar”.

É preciso entender esse termo utilizado, referindo-se a situações em que há rompimentos ou dificuldades significativas na dinâmica de uma família, o que pode afetar emocional, social e economicamente seus membros e em específico as crianças. Essa condição pode resultar de diversos fatores, como separações, violência doméstica, desemprego, dependência química, ou até mesmo questões sistêmicas, como a própria desigualdade social. Ao discutir as causas e consequências desse conceito de desestrutura familiar, é fundamental observar os vieses que distorcem a análise e perpetuam estereótipos injustos, seguindo o discurso normativo (mesmo que inconscientemente) e tombando no conceito de racismo institucional, amplamente perpetuado nas escolas (que já discutimos aqui na segunda seção deste trabalho, p. 44-45). Atribuir a responsabilidade exclusivamente a indivíduos ou grupos específicos, com base em gênero, raça ou cultura, não só é discriminatório, mas também ignora as influências mais amplas, como as políticas públicas, exclusão social e fatores históricos que contribuem para essas situações. Por isso é necessário ressaltarmos nosso olhar para essas questões com mais empatia, sem querer encontrar culpados para justificar determinadas situações.

É notável, através dos depoimentos das participantes que as experiências relatadas são diferentes, pois o ingresso na vida escolar como professor(a) é uma experiência que pode variar amplamente de acordo com o contexto, a preparação prévia e o suporte recebido. Cada professor(a), traz consigo uma bagagem única de conhecimentos, expectativas e desafios, o que torna o início dessa jornada uma fase de aprendizado e adaptação. Embora existam desafios consideráveis, como insegurança, sobrecarga de trabalho e falta de suporte, há também aspectos positivos significativos, como a motivação inicial, o potencial de inovação e o crescimento contínuo.

Por isso as vivências de cada um(a), a resiliência pessoal, a capacidade de aprender com cada experiência, o apoio institucional e entre outros fatores são importantes neste percurso, para superar dificuldades e construir práticas pedagógicas eficazes. Esses elementos, somados, contribuem para fortalecer o docente em sua jornada, promovendo tanto o crescimento profissional quanto o desenvolvimento pessoal. Abaixo faremos as sínteses dos dados coletados a partir dos relatos comunicativos de cada uma das professoras no que tange ao ingresso na carreira docente das mesmas, seguindo a ordem

alfabética dos nomes (**Naiara, Rosângela, Taís e Walkiria**) para fazer a apresentação dos dados através dos quadros 8, 9, 10 e 11.

Quadro 8 - Síntese sobre o ingresso da professora Naiara na carreira docente

Elementos Transformadores	Elementos Excludentes
<p>1. Teve um bom desenvolvimento na faculdade, ganhando na formatura o certificado de aluna destaque da turma.</p> <p>2. Terminou o curso de pedagogia e já começou a trabalhar, por meio de indicação da gestão de pessoas da faculdade.</p> <p>3. Começou a carreira na educação como auxiliar de educação infantil em uma escola particular.</p> <p>4. Passou no processo seletivo para professora regente.</p> <p>5. Apesar das dificuldades, mesmo sem saber o que fazer inicialmente, enfrentou os desafios e aprendeu com eles.</p> <p>6. Não teve vergonha de pedir ajuda para aprender a fazer as coisas que tinha dificuldade.</p> <p>7. Busca pesquisar coisas novas ou que não sabe para aprender.</p> <p>8. Costuma ajudar e compartilhar ideias com os colegas de trabalho.</p> <p>9. É comprometida e preocupa-se com a aprendizagem de seus alunos.</p> <p>10. Buscou ajuda junto a coordenação escolar e as famílias para articular as aulas de reforço para os alunos que precisavam.</p> <p>11. Gosta de trabalhar com diálogo e troca de experiências, valorizando as falas das crianças.</p>	<p>1. Iniciou a carreira no período pandêmico, onde as aulas eram virtuais e por sistema apostilado.</p> <p>2. Sentiu-se desesperada devido à falta de familiaridade com as exigências e tarefas administrativas, como a elaboração de documentos e planos de ensino.</p> <p>3. Dificuldades emocionais e sociais de se adaptar ao novo ambiente de trabalho.</p> <p>4. No primeiro momento foi subestimada pelos colegas veteranos.</p> <p>5. Chegou a ser chamada de “criança” muitas vezes pela pouca idade e por estar iniciando a carreira.</p> <p>6. Levou um choque com a grande quantidade de alunos em sala de aula na rede estadual.</p> <p>7. Obrigatoriedade em seguir o material estruturado/apostila que vêm para as escolas.</p> <p>8. Alunos com muita defasagem de conteúdos e no processo de alfabetização.</p> <p>9. Muitos familiares não se mostram presentes/preocupados quanto ao desenvolvimento da aprendizagem das crianças.</p>

Fonte: Produção da pesquisadora

Quadro 9 - Síntese sobre o ingresso da professora Rosângela na carreira docente

Elementos Transformadores	Elementos Excludentes
<p>1. Começou a carreira na educação como auxiliar de educação infantil em creches municipais.</p> <p>2. Trabalhou na área da educação em diferentes modalidades.</p> <p>3. Teve incentivo dos colegas de trabalho para fazer a pedagogia.</p> <p>4. Cursou a graduação em pedagogia.</p>	<p>1. Teve dificuldades e insegurança inicial quando foi assumir a sala de aula.</p> <p>2. Ficou tão nervosa e insegura que chegou a passar uma semana sem se alimentar adequadamente.</p> <p>3. Sentiu a diferença de participação/envolvimento das comunidades escolares.</p>

<p>5. Não teve dificuldades para a realização do curso.</p> <p>6. Passou no processo seletivo para professora regente.</p> <p>6. Apesar das dificuldades e da incerteza inicial sobre como agir, enfrentou os desafios com determinação.</p> <p>7. Demonstra grande preocupação com o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos.</p> <p>8. Valoriza o diálogo e a escuta atenta, reconhecendo a importância das falas e perspectivas das crianças.</p>	<p>4. Muitos familiares demonstram pouca participação ou preocupação com o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.</p> <p>5. Alunos com defasagem de conteúdos e com dificuldades no processo de alfabetização.</p>
--	---

Fonte: Produção da pesquisadora

Quadro 10 - Síntese sobre o ingresso da professora Taís na carreira docente

Elementos Transformadores	Elementos Excludentes
<p>1. Passou no processo seletivo municipal para professora regente.</p> <p>2. Apesar da pouca experiência, enfrentou os desafios com determinação.</p> <p>3. Recebeu apoio dos coordenadores e dos colegas para desenvolver o trabalho pedagógico.</p> <p>4. Mostrou-se preocupada com o aprendizado de seus alunos, fazendo a sondagem inicial e preparando atividades diferenciadas de acordo com a necessidade de cada um.</p> <p>5. A maioria dos pais são participativos, não tendo muitos problemas com indisciplinas.</p> <p>6. Relata que as crianças são acolhedoras e que tem poucos problemas com conflitos.</p> <p>7. Acha importante o diálogo, pois ajuda na construção de conhecimentos.</p>	<p>1. Teve receio ao assumir a turma, pois não tinha experiência como professora.</p> <p>2. Não sabia como era o funcionamento da escola.</p> <p>3. Quanto a organização da sala muitas vezes precisa intervir e organizar para que todos falem e escutem.</p> <p>4. Sala bem heterogênea, alguns alunos com muitas dificuldades e ainda no processo de alfabetização.</p>

Fonte: Produção da pesquisadora

Quadro 11 - Síntese sobre o ingresso da professora Walkiria na carreira docente

Elementos Transformadores	Elementos Excludentes
<p>1. Terminou o curso de pedagogia e já começou a trabalhar na área.</p> <p>2. Passou no processo seletivo municipal e estadual para professora regente, trabalhando na educação infantil (municipal) e no fundamental pelo estado.</p>	<p>1. Começou a carreira no período pandêmico, o contato teve que ser virtual o que acabou dificultando suas experiências iniciais.</p> <p>2. A falta de contato direto com os alunos no estágio fez falta quando foi para a escola do ensino fundamental.</p>

<p>3. Apesar das dificuldades, mesmo sem saber o que fazer inicialmente, enfrentou os desafios e aprendeu com eles.</p> <p>4. Teve apoio e ajuda dos colegas professores, recebeu orientações para entender como é que funcionava o trabalho pedagógico.</p> <p>5. É comprometida e preocupa-se com a aprendizagem de seus alunos, buscando diferentes formas de ensinar.</p> <p>6. “Desdobra-se” para atender as diferentes realidades dos alunos, preparando atividades de acordo com a necessidade de cada um.</p> <p>7. Gosta de trabalhar com diálogo e troca de experiências, valorizando as falas e o conhecimento prévio das crianças.</p> <p>8. Tenta o diálogo constante e reflexivo tanto com os alunos, tanto com as famílias.</p> <p>9. Mostra-se atenciosa e paciente com seus alunos.</p>	<p>3. Teve muita dificuldade com uma turma de segundo ano de alfabetização, onde a maioria das crianças tinham muitas dificuldades e muitos problemas familiares que refletiam em seus comportamentos.</p> <p>4. Alunos com muita defasagem de conteúdos e no processo de alfabetização.</p> <p>5. Evidenciou o impacto da falta de preparação adequada e o desafio de lidar com situações complexas em sala de aula.</p> <p>6. Menciona a dificuldade de tratar sobre assuntos relacionados as questões de preconceito racial.</p> <p>7. Comenta sobre a dificuldade de dialogar com algumas famílias em relação ao comportamento da criança e aponta a questão da “falta de estrutura familiar”.</p>
--	--

Fonte: Produção da pesquisadora

No que tange aos elementos transformadores, podemos notar nos relatos de todas as professoras a afinidade e comprometimento pela profissão escolhida, ingressaram na regência através de seletivos municipais ou estaduais, é notável a dedicação e preocupação delas com o aprendizado dos alunos buscando atendê-los de diferentes formas e organizando as aulas e os materiais/atividades de acordo com a necessidade/especificidade de cada um, enfrentando situações diferentes, mas com intencionalidades parecidas e aprendendo a adaptar as estratégias pedagógicas à realidade dos estudantes. O ingresso na carreira e a descoberta da jornada foi diferente para elas e cada uma a sua maneira buscou ajuda para entender o trabalho pedagógico e as demandas administrativas e mesmo com vários desafios enfrentados durante o processo, elas demonstraram resiliência, flexibilidade e criatividade entre outras competências.

Em relação aos elementos excludentes, são citados por todas os desafios iniciais seja pela falta de experiência ou pelo receio/medo de assumir uma sala de aula como professora regente. Para as professoras Naiara e Walkiria ter iniciado no período pandêmico foi um elemento que trouxe desafios, pois a falta de contato com os alunos atrapalhou o processo, submergindo a conexão emocional. Todas relatam terem salas de aula mistas ou heterogêneas onde os alunos estão em diferentes níveis de aprendizagens, estando uns com muita defasagem de conteúdos e ainda no processo de alfabetização e

outros mais avançados. Outro fator determinante para quase todas é relacionado a muitos familiares não se mostrarem muito presentes/preocupados quanto ao desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

4.2.2 Eixo – As percepções sobre a lei 10.639/03

Desde que a lei 10.639/03, foi promulgada pelo poder executivo federal e regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação, assegurando a inclusão do artigo 26-A na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a educação brasileira, assim como as escolas e os professores, têm enfrentado o desafio de incorporar nos currículos uma nova perspectiva sobre a relevância da África na história da humanidade e sobre o papel dos afrodescendentes no Brasil, agora livres de estigmas e do lugar marginalizado na história oficial. As novas diretrizes, trazem à tona questões mais profundas relacionadas à formação docente e às subjetividades dos educadores. Elas demandam uma reflexão sobre práticas de ensino que rompam com a perspectiva tradicional, considerando contextos multiculturais onde emergem temas ligados às identidades étnicas. Assim, houve importantes avanços no reconhecimento da contribuição dos afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira e na inclusão desses conteúdos em materiais didáticos e discussões escolares.

Inclusive, uma mudança importante apontada é o aumento de conteúdos relacionados à África e aos afrodescendentes nos materiais didáticos, sinalizando um avanço significativo no reconhecimento desses temas. No entanto, essa conquista é limitada, pois os conteúdos ainda são apresentados sob uma ótica eurocêntrica, sem promover uma verdadeira valorização da cultura e da história africana e afro-brasileira em sua complexidade. Como nos aponta as autoras Priscila Aleixo da Silva e Sheila Cristina Gonçalves.

Apesar da quantidade de livros didáticos que apresentam conteúdos africanos, afro-brasileiros e indígenas brasileiros serem significativos os conteúdos ainda estão presos à visão eurocêntrica da contribuição do negro e do indígena na construção do Brasil. Tanto o negro quanto o índio não são tratados como protagonista de suas histórias. Portanto, mesmo havendo quantidade de conteúdo significativo a ser trabalhado nos livros didáticos, ainda não é suficiente para resolver a questão da dificuldade da implementação da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008, pois a capacitação ainda não atinge a todos os docentes (Silva e Gonçalves, 2018, p.224).

Apesar de um aumento significativo na quantidade de livros didáticos que abordam temas relacionados aos africanos, afro-brasileiros e indígenas brasileiros, muito desses conteúdos ainda são predominantemente apresentados sob uma perspectiva

eurocêntrica, deixando as contribuições dos negros e indígenas para a formação da sociedade brasileira serem retratadas de maneira secundária, sem reconhecer plenamente esses grupos como protagonistas de suas próprias histórias. Além disso, por mais que o aumento na quantidade de conteúdo seja relevante, ele não é suficiente para superar as dificuldades na implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, isso ocorre porque a capacitação de professores é essencial para que a abordagem desses temas seja feita de maneira crítica e autêntica, é infelizmente ainda não alcança todos os educadores.

Portanto, a lei vai além da simples inclusão de conteúdos, propondo uma mudança de paradigma: a busca por reduzir a perspectiva eurocêntrica, enfrentando o racismo e promovendo a diversidade. Nesse sentido, apenas conhecer os conteúdos não basta para que os professores estejam preparados para atender às exigências das diretrizes estabelecidas pela legislação. A mudança nas práticas pedagógicas depende não apenas da presença dos conteúdos nos livros, mas também de uma formação docente que permita aos professores tratar esses temas de forma significativa e transformadora, o que ainda é um desafio para a educação brasileira como nos aponta as autoras Gislene Aparecida Santos e Júlia Ferreira Franco.

A formação dos docentes é um dos principais pontos para a efetiva implementação da legislação, os quais precisam antes combater os seus próprios vícios do racismo e preconceitos, para assumir outra postura frente à história e cultura africana, a fim de conseguir transmitir os valores da educação afrocentrada para os estudantes (Santos e Franco, 2022, p.36).

As autoras destacam a formação docente, como um fator crucial para a implementação efetiva da lei 10.639/03. Essa formação vai além de ensinar conteúdos; envolve uma transformação pessoal e profissional dos professores, que precisam, primeiramente, confrontar e desconstruir seus próprios preconceitos relacionados ao racismo e à visão eurocêntrica. Para que os professores sejam capazes de ensinar de maneira crítica e respeitosa os valores e conhecimentos da educação afrocentrada, é necessário que eles reavaliem suas próprias posturas em relação à história e à cultura africana. Outro ponto importante que elas levantam é que essa formação não deve ser pensada apenas no âmbito das formações continuadas para os professores atuantes, mas é algo que deve ser pensada já na formação superior.

Após a alteração da LDB, houve um aumento significativo no investimento em formação continuada para capacitar os professores a cumprirem com as diretrizes, dado que a maioria dos educadores não possuía conhecimentos sobre os novos conteúdos para poder transmiti-los aos alunos (COELHO; COELHO, 2018). Entretanto, para que os professores estejam verdadeiramente

aptos para abordar esses temas, é mister que eles façam parte da sua formação no ensino superior (Santos e Franco, 2022, p.35).

Assim sendo, fica nítido que as formações complementares, embora importantes, não são suficientes por si só, para que os professores estejam plenamente capacitados para tratar desses temas de forma crítica e aprofundada, é fundamental que o estudo da história, cultura e epistemologias africanas e afro-brasileiras sejam incorporadas à formação inicial, durante o curso superior. Isso garantiria que os futuros professores saíssem das universidades já com os conhecimentos e competências necessárias, evitando a dependência exclusiva de formações posteriores para suprir essa lacuna. A integração desses conteúdos na educação superior seria um passo essencial para consolidar uma mudança estrutural, tornando o ensino da diversidade e da educação antirracista parte central da formação pedagógica desde o início. Isso ajudaria a construir uma base mais sólida para a implementação efetiva da lei e para o combate ao racismo no ambiente escolar.

Essa abordagem, evita que a capacitação sobre os temas afro-brasileiros e africanos seja tratada como algo complementar ou opcional, restringindo-se às formações continuadas; quando integrada à formação inicial, ela se torna parte essencial do desenvolvimento profissional do docente, preparando-o para incorporar esses conteúdos de forma transversal, crítica e contextualizada em suas práticas educacionais. Por também acreditarmos nesse posicionamento onde a inclusão desses temas na formação superior é um passo indispensável para a consolidação de uma educação verdadeiramente plural e inclusiva, fizemos a busca dos currículos/matrizes de nossas participantes para averiguar se tais práticas estão acontecendo nos cursos de pedagogia. Quando questionadas se elas tiveram disciplinas ou conteúdos relacionados à lei 10.639/03 durante suas formações, a **professora Naiara**, responde:

§8 – Professora Naiara - Teve algumas disciplinas, por exemplo, a história da educação é de diversidade, direitos humanos. Só que foi algo bem enxuto, que não me fez ter um conhecimento amplo na questão da lei, entendeu? Teve, possivelmente teve algo bem curtinho, não foi muito aprofundado (ES-PN §8).

Ela, esclarece que o conteúdo dessas disciplinas foi abordado de maneira muito superficial e resumida, o que não permitiu o desenvolvimento de um conhecimento amplo e aprofundado, especialmente no que diz respeito à lei. Embora esses temas tenham sido tratados, a abordagem foi considerada insuficiente para proporcionar uma compreensão mais profunda e abrangente. A **professora Rosângela** comenta sobre a disciplina que

teve durante seu curso, quando perguntamos ela estava com seu histórico escolar e prontamente, respondeu.

§9 – Professora Rosângela - Ética racial, eu tenho até um livro sobre o assunto que trabalhamos na minha faculdade. Falamos sobre a relação entre ética racial e as práticas antirracistas nos contextos sociais (ES-PR §9).

No contexto acadêmico, estudar ética racial pode envolver reflexões sobre como o racismo estrutural e institucional impacta a sociedade e como podemos estabelecer padrões éticos que combatam a discriminação e promovam a equidade. Isso é especialmente relevante para garantir que as diferenças raciais e culturais sejam respeitadas e valorizadas. **A professora Taís** também comenta sobre seu currículo e revela se teve acesso a essas temáticas.

§6 – Professora Taís - Sim, estudei com um professor que trabalhava bem esses temas. A disciplina era de diversidade e direitos humanos (ES-PT §6).

Ao mencionar que o professor “trabalhava bem esses temas”, ela destaca o olhar do docente em discutir e ensinar esses tópicos de maneira clara e abrangente ajudando os alunos a entenderem a importância da diversidade e a necessidade de se combater as desigualdades sociais. A inclusão de temas de diversidade e direitos humanos é essencial para formar profissionais mais conscientes e preparados para atuar em uma sociedade plural e justa. **A professora Walkiria** também comenta sobre sua experiência na graduação.

§6 – Professora Walkiria - Não, não me lembro de ter estudado na graduação, mas irei conferir na matriz do meu diploma (ES-PW §6).

A professora Walkiria quando perguntada não estava com seu histórico escolar e, portanto, não se lembrava se havia estudado disciplinas voltadas a temática que remetesse a lei 10.639/03. Em outros encontros confirmou que realmente não havia nada relacionado em seu currículo.

O conhecimento da lei é importante, para que os professores possam desempenhar a aplicação da mesma com comprometimento e consciência que está contribuindo, para a formação de cidadãos conscientes e preparados para viver em uma sociedade plural. Quando indagadas se conheciam a lei e o que sabem a respeito da mesma, obtivemos as seguintes respostas.

§7 - Prof. Naiara - Não conheço. Então, estou sabendo agora porque você falou aquele dia que apresentou sua pesquisa e me convidou para participar, mas eu não sabia o que era (ES-PN §7).

A **professora Naiara** nos relata que não conhecia a lei em específico e que a partir do nosso primeiro contato e do convite para participar da pesquisa, buscou mais sobre o assunto e se interessou. A **professora Rosângela** em nosso diálogo também demonstra interesse em aprender mais, sobre a lei.

Lídia - Você conhece a lei 10.639/03? O que sabe sobre essa lei?

§6 - Prof. Rosângela - É a lei do racismo, não é?

Lídia - Na verdade, ela não é do racismo é para trabalhar nas escolas conteúdos sobre a história da África, afro-brasileira e etc.

Lídia - Você conhece essa lei ou já tinha ouvido falar?

§7 - Prof. Rosângela - Já ouvi falar sim. Mas, conhecer a lei assim, não conheço praticamente. Eu nunca cheguei a pegar a lei para ler.

Lídia - Então, o que você sabe sobre ela?

§8 - Prof. Rosângela - Pouca coisa, né? que trabalha os preconceitos, é essas coisas, né. Que eu falo assim para trabalhar as coisas, a cultura de forma mais ampla, os jogos, as danças. Na verdade, também eu conheço pouco essa lei, mas eu vou ler ela agora (ES-PR §6, §7, §8).

Inicialmente, a professora associa a legislação a lei do racismo. Em um diálogo respeitoso e de troca mútua vamos tecendo nossas percepções, comento direcionando a conversa para falar sobre o que diz a lei, sobre a inclusão de conteúdos que abordem a história e a cultura africana e afro-brasileira, além de outros temas relacionados à diversidade, esse momento é muito importante pois gera reflexão e comprometimento, a professora demonstra uma abertura para aprender, o que é essencial para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. A **professora Taís** quando perguntada se conhecia a lei, nos respondeu:

§5 - Prof. Taís - Sei da existência da lei, porém não conhecia o número, a nomenclatura, mas sei que ela é obrigatória (ES-PT §5).

Ela reconhece a existência e a obrigatoriedade da legislação, mas demonstra um conhecimento limitado sobre seus detalhes técnicos, como o número e a nomenclatura oficial (no caso, lei 10.639/03). É uma noção geral de que a lei existe e de que ela deve ser aplicada, mas não está completamente familiarizada com seus aspectos formais ou com o conteúdo específico que ela abrange, o que pode influenciar sua aplicação prática. Conhecer os detalhes técnicos, como o número e o nome da lei, ajuda a reforçar sua legitimidade e a facilitar seu entendimento e aplicação de maneira eficaz e fundamentada. A **professora Walkiria** também comenta sobre seu conhecimento relacionado a lei.

§5 - Prof. Walkiria - É uma lei sobre a cultura afro-brasileira, que temos que trabalhar em sala com as crianças para os alunos aprenderem mais sobre essa cultura. Também trabalhar sobre o racismo que ainda é forte no país (ES-PW §5).

. A professora reconhece que a lei está relacionada à cultura afro-brasileira e aponta a necessidade de abordar essa temática em sala de aula, para que os alunos compreendam melhor essa parte importante da história e da cultura nacional. Além disso, menciona a questão de o racismo ser “forte” no Brasil, indicando que a aplicação da lei também pode ser vista como uma ferramenta educativa para combater o preconceito. Sua resposta reflete uma percepção importante, mas simplificada, destacando a necessidade de maior capacitação para que os professores compreendam integralmente o propósito e as diretrizes da lei, permitindo uma abordagem mais crítica e eficaz no ambiente escolar.

O conhecimento e as percepções dos professores sobre a lei 10.639/03 são fundamentais para sua efetiva implementação nas escolas, pois refletem diretamente na forma como os conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana serão trabalhados em sala de aula. A maneira como os docentes compreendem e valorizam a lei, influencia diretamente em suas práticas pedagógicas, determinando se ela será tratada como uma obrigação burocrática ou como uma oportunidade de transformação social e educativa. Ao perguntarmos sobre a percepção/concepção delas sobre a lei e se achavam importante tratar dessa questão, obtivemos as seguintes respostas. **A professora Naiara** respondeu que:

§14 - Prof. Naiara - Acho muito importante, né? Porque assim, é fundamental que as nossas crianças saibam a importância de estudar isso, de estudar o direito também das outras pessoas, de trazer essa realidade para dentro da sala de aula, né? Porque assim como nós temos direito, eles também, o povo afro. É isso, tipo assim, eles conquistaram por meio da luta, né? Por meio de ir atrás dos seus direitos. Então, eu acho importante. Inclusive, eu gosto de estudar, de ensinar a questão da história, por trazer tudo isso, entendeu? Por tratar de luta, de pessoas que iam atrás de seus direitos. Então eu acho que é importante ter isso na sala de aula, por mais que não tenha tanto, né? Eu acho que é importante. Então quando você me falou do seu tema, eu cheguei em casa, depois eu fui dar uma olhada nisso, porque eu achei interessante. Eu não sabia da lei, não lembrava, entendeu? mas aí eu fui olhar, depois de olhar, eu falei eu quero trabalhar mais esses assuntos, aprofundar, então eu acho que é importante sim (ES-PN §14).

Ela entende que os direitos e a visibilidade conquistados pelo povo afro-brasileiro são frutos de lutas históricas. Isso demonstra uma compreensão da importância de ensinar essa narrativa para que os alunos valorizem e respeitem essa trajetória. Há um reconhecimento da ideia de que o ensino dessas temáticas promove o respeito aos direitos de todos, ajudando a construir uma sociedade mais justa. A valorização do ensino da história é destacada como uma forma de mostrar o esforço e a resistência das pessoas que buscaram seus direitos, o que pode inspirar os alunos e fortalecer a compreensão da importância da diversidade cultural. Outro fator interessante de sua fala é a reflexão e

comprometimento, a professora demonstra uma abertura para aprender, ela admite que não sabia ou não se lembrava da existência da lei, mas, após o contato com o tema, decidiu pesquisar e demonstrou interesse em aprofundar o estudo e incorporar esses assuntos em suas práticas pedagógicas. **A professora Rosângela** em nosso diálogo também comenta suas percepções.

§15 - Prof. Rosângela - Olha, eu acho muito importante porque assim vai inserir o contexto, né, de uma cultura diferente, porque se você não trabalhar as culturas com as crianças elas vão ficar sem saber, né.

Lídia - Eu diria até ficar excluídas.

§15 - Prof. Rosângela - É praticamente isso porque. Ai... como eu vou te explicar?

Lídia - Posso ajudar?

§15 - Prof. Rosângela - Pode sim.

Lídia - Vamos pensar e conversar sobre e a gente vai construir junto, tá? Eu vou comentar e você vai me falar se é isso que você pensa, se não é, se é o contrário. Vou pegar como exemplo, a sua turma, pelo que observei hoje, a maioria são negros ou pardos a maioria que estavam aqui hoje, 18/19 alunos não é o que tinha? Hoje a maioria são negros e pardos e quando eu falo assim, se não trabalharmos esses temas, como é que eles vão se sentir representados? É como é que eles vão se enxergar no processo?

§15 - Prof. Rosângela - Então, por isso a importância deles entenderem até pra tirar deles aquela história que a gente vê, inicialmente o que a gente aprendeu lá no passado que o povo negro, só foi escravo. Então pra ver que o povo negro tem cultura, que eles trouxeram contribuições para o Brasil, né? E tudo isso e que muito do que a gente tem na nossa cultura hoje é deles, é que dos indígenas também e assim por diante. Só que eu nunca falo diretamente a cor da pele deles pra eles, até porque são bem pequenos, mas nem é tanto pelas crianças mesmo, mas sim pelos próprios pais. Quando é a questão da cor, eu falo assim “você é da cor de fulano?” Cada um é diferente do outro, tem suas características e não somos iguais, mas devemos respeitar a todos. Eu trabalhei a questão do lápis de cor de pele com eles, também. Que não tem uma cor só, que todas as cores são cores de pele. Aí eu citei para eles que lá na China, no continente asiático, na Ásia. Eles são amarelos, que os indígenas, são vermelhos. Aí fui explicando para eles, essas situações relacionadas a cor da pele. Mas, eu não falo diretamente para eles sobre a cor de cada um, por questão dos pais, porque eu me lembro que quando eu estava fazendo estágio lá na coordenação, eu fui realizar uma matrícula de uma criança e a criança era negra e eu perguntei para a mãe, qual é a cor do seu filho? Ela simplesmente falou que ele era branco. Aí realizei a matrícula tudinho. E perguntei de novo, mãe, qual é a cor/etnia do seu filho? Ela falou, é branco.

Lídia - Até porque talvez, muitos ainda tenham dificuldade em saber sua própria cor e de verdade, porque por muito tempo ser negro era vergonhoso pela questão do racismo. Então você se considerar negro é você se considerar inferior, esse é o problema. Então, assim, é uma ideia de querer se branquear para você ser aceito dentro da sociedade.

§15 - Prof. Rosângela - Exatamente. É uma coisa que é totalmente né? Errado, né? Eu acho que no mundo de hoje, em pleno século XXI não deveria, mas ter essas coisas. Mas infelizmente a gente sabe que tem. Aí eu falo bem assim, que eles ainda são muito pequenos para estar dirigindo essas coisas, mas é principalmente por conta dos pais, porque daí eles vêm super bravos aqui. Aí trabalho com a ideia de que somos diferentes e que precisamos aprender a conviver com os diferentes (ES-PR §15).

Esse diálogo aborda questões profundas e complexas relacionadas à implementação da lei 10.639/03, ao racismo estrutural, à representatividade, e às

dificuldades de tratar de questões étnico-raciais no ambiente escolar. A professora Rosângela reconhece a relevância da lei 10.639/03 ao afirmar que é fundamental trabalhar culturas diferentes com as crianças, pois, caso contrário, elas crescerão sem conhecimento ou conexão com sua própria história. Isso reflete uma compreensão básica da necessidade de tratar temas de representatividade e diversidade cultural nas escolas. Proponho uma reflexão mais profunda ao mencionar a importância de os alunos negros e pardos se sentirem representados no currículo escolar. A ideia de inclusão e pertencimento é central nesse ponto, especialmente porque a maioria dos alunos da turma observada são negros e pardos. Essa falta de representação histórica e cultural pode levar à exclusão simbólica, prejudicando a autoestima e o desenvolvimento identitário desses estudantes.

Rosângela traz um exemplo prático de como o racismo estrutural se manifesta. Ela relata a resistência de pais ao discutir questões raciais, como no caso de uma mãe negra que identificava seu filho como branco. Esse episódio evidencia o impacto do racismo na autoimagem das pessoas negras, reforçando o estigma social associado à negritude. A professora menciona seu esforço em abordar a diversidade de cores e etnias com as crianças de forma indireta, por meio de atividades como o uso do “lápiz cor de pele”. No entanto, ela admite evitar falar diretamente sobre a cor dos alunos devido à resistência e possível reação negativa dos pais. Isso destaca o medo e o desconforto gerados pela abordagem de questões raciais, mesmo em um contexto educativo. Falamos sobre o fenômeno do “branqueamento”, em que muitas pessoas negras, devido ao racismo e à vergonha histórica associada à negritude, preferem se identificar como brancas para serem socialmente aceitas.

Isso reflete o impacto histórico do racismo na construção das identidades raciais no Brasil. A professora finaliza reconhecendo que, embora no século XXI essas questões não devam mais existir, elas ainda estão profundamente arraigadas na sociedade. Por isso, ela opta por trabalhar conceitos de diversidade e respeito sem confrontar diretamente as questões raciais com as crianças, devido ao medo de represálias dos pais. O diálogo revela a complexidade de implementar uma educação antirracista e culturalmente inclusiva em um contexto onde o racismo estrutural ainda permeia as relações escolares e familiares. Ele expõe a necessidade de formação docente contínua, sensibilização das famílias e estratégias mais assertivas para abordar o tema da diversidade e do respeito às diferenças desde a infância. **A professora Taís** também faz suas observações sobre o assunto.

§11 - Prof. Taís - Eu acho importante trabalhar a lei e suas temáticas, no entanto, a forma de se trabalhar tem que ser bem pensada para não instigar neles o preconceito, pois às vezes é algo que eles não entendem ainda e se trabalhar de forma errada pode influenciar a curiosidade pro lado errado neles (ES-PT §11).

Em sua fala a professora reconhece a importância da lei e a necessidade de trabalhar os temas, mas apresenta preocupação em abordá-la de forma cuidadosa, com o objetivo de evitar mal-entendidos que possam gerar preconceitos ao invés de promover inclusão e conscientização. Embora revele uma preocupação legítima com a abordagem pedagógica sensível de temas relacionados à lei 10.639/03, também expõe uma visão que pode limitar a efetiva implementação da lei. Ao enfatizar o receio de “instigar preconceitos” ou gerar curiosidade de maneira equivocada, ela parece subestimar a capacidade das crianças de compreenderem, desde cedo, conceitos como igualdade, respeito e diversidade cultural, quando esses são abordados de forma apropriada.

Essa postura pode, involuntariamente, perpetuar o silenciamento histórico sobre as contribuições afro-brasileiras e africanas, além de evitar confrontar diretamente os preconceitos já enraizados na sociedade. A ideia de que o tema pode ser mal interpretado reflete, em parte, a insegurança docente, que muitas vezes é consequência da falta de formação específica sobre a lei e suas temáticas. No entanto, ao optar por uma abordagem excessivamente cautelosa ou evasiva, corre-se o risco de manter as desigualdades educacionais que a própria lei busca combater.

Assim ao hesitar em trabalhar esses conteúdos por medo de errar, a professora pode acabar reforçando a invisibilização das questões raciais e culturais na sala de aula. Em vez disso, é necessário adotar uma postura mais proativa e engajada, reconhecendo que a educação para a diversidade é essencial para construir uma sociedade mais justa. Essa construção exige coragem para enfrentar preconceitos e promover debates transformadores. **A professora Walkiria** também comenta sobre suas percepções.

§11 - Prof. Walkiria - Eu acho a lei importante, pois ainda vivemos em um país muito racista, sendo importante trabalhar com as crianças desde pequenas para respeitar a cultura afro e aprender sua história (ES-PW §11).

O diálogo estabelecido com a professora reflete uma visão positiva e consciente sobre a importância da lei 10.639/03 e sua aplicação nas escolas. Ela reconhece a relevância da legislação e o impacto que ela pode ter na formação das crianças, apontando para duas questões principais: o reconhecimento do racismo no Brasil e a educação como ferramenta de transformação. A professora destaca que o racismo é uma realidade persistente no país. Ao afirmar isso, ela reconhece a necessidade de enfrentar esse

problema de forma ativa, especialmente por meio da educação, que é um espaço central para promover mudanças culturais e sociais. Walkiria acredita que trabalhar as questões relacionadas à cultura e à história afro-brasileira desde a infância é essencial. Ao fazer isso, ela sugere que a educação pode ajudar a formar cidadãos mais respeitosos e conscientes, promovendo a valorização da diversidade e a superação de preconceitos. Sua fala nos faz pensar sobre como a conscientização sobre a lei 10.639/03 pode ser integrada ao contexto educacional para combater o racismo estrutural. No entanto, a prática efetiva desse ideal depende de ações concretas, como a inclusão de conteúdos específicos no currículo escolar e a formação continuada dos professores. Além disso, trabalhar para superar desafios como o desconhecimento ou o desinteresse em relação à lei é essencial para que sua implementação se torne mais ampla e eficaz.

Perguntamos às professoras se elas trabalham os conteúdos relacionados à lei 10.639/03 em seu dia-a-dia para compreender como os temas sobre história e cultura afro-brasileira estão sendo integrados ao currículo e de que maneira são trabalhados com os alunos. Além disso, a pergunta também revela as percepções e desafios enfrentados pelas educadoras, como a falta de formação, recursos ou apoio institucional, que podem dificultar a abordagem desses conteúdos. Esse diálogo ajuda a mapear não apenas a aplicação da lei, mas também as oportunidades e lacunas existentes para fortalecer o ensino voltado à valorização da diversidade e ao combate ao racismo nas escolas. Começamos com a **professora Naiara**, que respondeu prontamente.

Lídia - No seu cotidiano, você trabalha conteúdos relacionados à lei?

§9 - Prof. Naiara - Veio sim algumas atividades, né, dentro da disciplina de artes às vezes em história também. Só que assim não é muito aprofundado, né? Por eu seguir o planejamento da disciplina de acordo com o que vem na apostila, então não vem muito conteúdo assim propriamente dentro do tema, veio em artes um pouquinho assim sobre a cultura africana e em educação física, trabalha algumas brincadeiras também, mas bem resumido também, não tem muita coisa.

Lídia - É em quais disciplinas do currículo escolar você ministra conteúdos relacionados à lei?

§10 - Prof. Naiara - É, tem história, artes e educação física (ES-PN §9 e §10).

A professora reconhece, que os conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira aparecem em algumas disciplinas, como artes, história e educação física. No entanto, ela enfatiza que são trabalhados de forma resumida e não recebem o aprofundamento necessário. Isso reflete um desafio comum, onde o cumprimento da lei é tratado de maneira periférica e episódica, sem a devida integração no currículo escolar. Ela destaca que segue o planejamento pré-estabelecido através dos materiais que são

enviados pela SEDUC e que a apostila utilizada nas aulas não contém muitos conteúdos relacionados à temática. Isso revela que o modelo implantado pelo governo estadual de obrigatoriedade da utilização de materiais padronizados, acaba “prendendo” o professor e estabelecendo os conteúdos que serão trabalhados, faz com que a ausência de autonomia não deixe o trabalho com a temática acontecer de forma mais aprofundada e contínua.

Embora as disciplinas mencionadas (artes, história e educação física) permitam abordar a temática, o trabalho parece ser restrito a aspectos culturais e recreativos, como brincadeiras e referências à cultura africana em atividades específicas. Também pelo fato de a carga horária nestas disciplinas serem reduzidas (normalmente uma por semana). O diálogo demonstra que apesar da existência da lei 10.639/03, sua implementação ainda enfrenta obstáculos, como a falta de materiais didáticos adequados, formação insuficiente e a fragmentação dos conteúdos. Para superar esses desafios, seria necessário repensar o planejamento pedagógico, ampliar a formação continuada dos professores e fomentar a inserção transversal desses temas em todas as áreas do conhecimento, promovendo uma abordagem mais consistente e integrada à realidade escolar. **A professora Walkiria** que também é atuante na rede estadual, comenta um pouco sobre o assunto.

§7 - Prof. Walkiria - Sim. Comento sobre questões relacionadas ao racismo no dia-a-dia e também já trabalhei conteúdos relacionados a lei no material estruturado, que é a apostila.

Lídia - Em quais disciplinas do currículo escolar, você ministra conteúdos relacionados à lei? Normalmente quais metodologias são utilizadas para estas aulas?

§8 - Prof. Walkiria - Em ensino religioso, educação física e história normalmente. A metodologia, uso a expositiva, com uso de imagens e vídeos e, principalmente, por meio da oralidade.

Lídia - Você acha que é possível trabalhar conteúdos desta temática de forma interdisciplinar ou através de projetos? Se sim ou se já trabalhou, cite seu relato.

§9 - Prof. Walkiria - Sim, eu acho que é possível, pois os conteúdos são abrangentes e dá para trabalhar em várias disciplinas. Mas, ultimamente devido ao material estruturado e a agenda de provas do estado, não está sendo possível planejar muitas aulas ou projetos dessa natureza (ES-PW §7, §8, §9).

Walkiria explica, que trabalha esses conteúdos principalmente em ensino religioso, educação física e história, utilizando metodologias expositivas, como imagens, vídeos e a oralidade. A escolha dessas disciplinas e estratégias sugere um esforço para adaptar os temas ao contexto das aulas, mas também reflete uma abordagem que pode carecer de maior dinamismo e profundidade para engajar os estudantes. Ela reconhece o potencial interdisciplinar da temática, ressaltando que os conteúdos são amplos e permitem integração entre disciplinas. No entanto, ela aponta desafios significativos como a rigidez do material estruturado e a agenda de provas do estado, que limitam o

tempo e a flexibilidade para planejar aulas ou projetos mais abrangentes sobre o tema. Isso evidencia a influência de políticas educacionais padronizadas, que podem dificultar práticas pedagógicas mais criativas e integradoras.

No entanto a política de governo do estado de Mato Grosso não parece estar muito preocupada na superação desses desafios, pois com essa padronização do material estruturado e com a obrigatoriedade do mesmo, os docentes ficam presos aos prazos para terminar as apostilas em tempo hábil, pois as avaliações externas (enviadas pela SEDUC) vêm cobrando os conteúdos aplicados no material fornecido de forma que já fica difícil para os professores conseguirem concluir essa demanda, não sobrando tempo para trabalharem outras temáticas ou conteúdos. Em caso de recusa do material ou do não cumprimento do mesmo os professores sofrem represálias, sendo autuados formalmente pelos gestores e correndo risco de sofrerem processo administrativo por não estarem cumprindo com as demandas exigidas pela secretaria de educação do estado. Os materiais escolhidos e enviados por eles não passam por opinião popular, os professores não tem acesso e nem direito de escolha, sendo obrigados a trabalhar com o material que chegar em suas respectivas escolas, em sua maioria estes materiais continuam com visões eurocêntricas, quando tratam temas relacionadas à lei são visões genéricas que acabam não contribuindo para a reflexão e transformação necessária. Entrevistamos também as professoras Rosângela e Tais que são atuantes na rede municipal de Jaciara, sobre o assunto **a professora Rosângela diz:**

§11 - Prof. Rosângela - Hoje, como nós trabalhamos com o apostilado, vem muito desse trabalho, a cultura, jogos, danças, brincadeiras, está tendo muito.

Lídia - Em quais disciplinas você acaba trabalhando mais esses conteúdos?

§12 - Prof. Rosângela - Olha, hoje com essa apostila que veio para nos trabalhar eu percebi que só a matéria de matemática que não tem. Português está inserido, história, geografia, ciências e artes está tudo inserido nesse contexto. Por exemplo, está falando sobre os jogos lá da África, né? As brincadeiras dos índios e indígenas, né? Vários jogos assim, diferenciados.

Lídia - Normalmente, quais metodologias são utilizadas para estas aulas?

§13 - Prof. Rosângela - Eu não gosto de ficar sempre com o tradicional, sempre só leitura escrita. Eu gosto assim, por exemplo. Amanhã vamos trabalhar o jogo africano, eu vou ficar lá, vou explicar como que joga. Depois nós vamos brincar com o jogo. Eu brinco com eles e dependendo nós saímos para fora da sala de aula e vamos no pátio. Às vezes eu peço ajuda a professora de educação física dependendo da brincadeira, eu peço ajuda a ela.

Lídia - Então você acha que é possível trabalhar com metodologias diferentes, como por exemplo, uma imagem, uma brincadeira, um jogo. É isso?

§14 - Prof. Rosângela - Sim, consigo desenvolver com eles, demora um pouco, mas, consigo. Normalmente tiro um pedacinho das outras aulas, que nem hoje seria aula, só de português. Mas, tiro um momento para eles recortar, organizar os materiais para o jogo. Amanhã vou ensinar como eles jogam. Só que não vai aprender super rápido, ai vou ensinando e mostrando aos poucos,

na aula de história amanhã vou contextualizar com eles o porquê, porque apareceu esse jogo, não é? E depois ensino a jogada, de onde vem a origem do jogo que aí entra na história afro-brasileira e na apostila já vem todo o contexto (ES-PR §11, §12, §13 e §14).

O diálogo com a professora Rosângela, revela sua prática pedagógica relacionada à aplicação de conteúdos da lei 10.639/03 no ambiente escolar e destaca tanto os avanços quanto os desafios na abordagem desses temas. Ela menciona que o material apostilado (da rede municipal) utilizado atualmente inclui diversos conteúdos que atendem à temática da lei, como jogos, danças e brincadeiras de origem africana e indígena. Essa observação demonstra que o material didático é um recurso importante para introduzir esses temas nas disciplinas escolares, embora a obrigatoriedade do material estruturado também limite a abordagem mais criativa e autônoma do professor. A professora identifica que as disciplinas de português, história, geografia, ciências e artes estão alinhadas ao trabalho com temas da cultura afro-brasileira e indígena, enquanto matemática não está contemplada. Isso reforça o potencial interdisciplinar da temática, que pode ser abordada em diferentes áreas do conhecimento para enriquecer a aprendizagem dos alunos.

Rosângela adota, metodologias diferenciadas para ensinar esses conteúdos, como a realização de atividades práticas, jogos e brincadeiras. Ela explica, que prefere sair do modelo tradicional de leitura e escrita e busca engajar os alunos em experiências interativas. Por exemplo, ao ensinar sobre um jogo africano, ela organiza a prática no pátio, integra outras disciplinas como educação física e contextualiza historicamente a atividade. Isso evidencia um esforço de tornar o aprendizado mais significativo e envolvente para os estudantes. Apesar de seu empenho, a professora reconhece dificuldades logísticas. Ela frequentemente precisa usar o tempo de outras disciplinas para preparar e executar atividades relacionadas à lei, como recortar materiais ou organizar jogos. Isso reflete um planejamento curricular que ainda não oferece espaço suficiente para uma abordagem mais integrada e contínua desses temas. Sobre o assunto **a professora Taís** também comenta:

Lídia - No seu cotidiano, você trabalha conteúdos relacionados à lei 10.639/03? Se sim, dê exemplos.

§7 - Prof. Taís - Sim, a apostila traz alguns elementos e durante a aula aproveito para falar também. Em artes, por exemplo, trabalhamos muitos aspectos da cultura, como a capoeira e a arte africana.

Lídia - Em quais disciplinas do currículo escolar, você ministra conteúdos relacionados à lei? Normalmente quais metodologias são utilizadas para estas aulas?

§8 - Prof. Taís - Na disciplina de artes, a metodologia é voltada para as mídias, como músicas, jogos e brincadeiras.

Lídia - Você acha que é possível trabalhar conteúdos desta temática de forma interdisciplinar ou através de projetos? Se sim ou se já trabalhou, cite seu relato.

§9 - Prof. Tais - Sim, é possível. Já trabalhei sim na aula de arte e história, trabalhei sobre a capoeira e sua parte cultural (ES-PT §7, §8, e §9).

A professora começa afirmando, que a apostila já oferece alguns conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira, como a capoeira e a arte africana. Isso, mostra que o material didático é um ponto de partida importante, mas não exclusivo, para a abordagem do tema na sala de aula. Ela também complementa o ensino com discussões sobre a cultura africana durante as aulas, sugerindo que vai além do conteúdo escrito e busca integrar essas questões de maneira contextualizada. Tais relata adotar metodologias interativas (como mídias, jogos e brincadeiras) para trabalhar os conteúdos relacionados à lei 10.639/03. Ela utiliza as ferramentas disponibilizadas pela apostila, ao mesmo tempo em que complementa com suas próprias estratégias pedagógicas, como o uso de mídias e a promoção da interdisciplinaridade. Essa abordagem pode contribuir significativamente para a sensibilização dos alunos sobre a cultura afro-brasileira.

Nas conversas com as docentes ia ficando nítido os diferentes desafios encontrados por elas no dia-a-dia, para conseguirem trabalhar as temáticas relacionadas à lei, entre elas podemos citar a falta de autonomia docente, falta de materiais didáticos adequados, a resistência de pais ou alunos, a ausência de formação continuada ou até mesmo a sobrecarga do currículo escolar. Ao questionar sobre essas dificuldades, é possível identificar as barreiras que impactam a efetiva aplicação da lei. Compreender esses desafios também contribui para promover um ambiente educacional mais inclusivo e atento às necessidades dos alunos e professores, fizemos essas indagações para elas e obtivemos as seguintes respostas:

Lídia - Você encontra desafios para trabalhar temas relacionados a lei 10.639/03? Se sim, quais?

§15 - Prof. Naiara - Sim. Porque é um pouquinho por causa do entendimento deles mesmo, entendeu? Eu procuro quando eu vou trabalhar essa questão assim, mais teórica lá de trás do que já veio lá de trás, muitas vezes, na cabecinha deles, tem muitas dificuldades para compreender. Então, às vezes o desafio é esse, trazer algo que tipo assim, de a luzinha na cabeça deles, do entendimento. Às vezes eu tenho um pouquinho de dificuldade de trabalhar essas questões historicamente do passado, entendeu? Para fazer com que eles venham compreender. Então, às vezes eu tenho um pouquinho de dificuldade nisso.

Lídia - E você acha que esse desafio ele acontece pela questão de talvez não ter muito conhecimento da temática, ou por falta de estrutura, falta de um material mais adequado ou falta de formação sobre o tema, por exemplo?

§16 - Prof. Naiara - É, mas essa questão igual você falou. A questão da formação, porque querendo ou não, a gente se forma na faculdade, mas é algo bem tipo assim. É enxuto, né? E quando a gente está na sala de aula, a realidade é totalmente diferente, né. Então, assim, a questão da formação, faz

diferença, para ter mais conhecimento na questão desses temas. Não é focar só no ensino para o menino aprender a ler, escrever e tudo mais. Mas, eu preciso aprender mais sobre essas outras temáticas também, porque é importante trazer isso para a sala de aula. Então, eu acredito nisso, que é a formação, às vezes por ter dificuldade e por não ter tido uma formação tão boa como deveria ser. Eu acabo tendo dificuldades por causa disso.

Lúdia Acha que o professor deveria ter uma formação mais específica para essa temática. Se sim, o que acha que mudaria com essa formação?

§17 - Prof. Naiara - Igual eu falei anteriormente, sim, né? Porque se a gente tivesse uma preparação, né, tivesse algo mais específico, igual falei na questão da faculdade. Eu acho que essa temática eu tive em uma disciplina, por exemplo, então é algo que tipo assim, passou rapidão. Eu tive uma ou duas aulas sobre a temática, por exemplo, foi pouco, entendeu? Então é algo que, querendo ou não... E quando eu estudei também lá, quando eu estudava na escola, foi algo que provavelmente passou, corrido. Então, querendo ou não, carece do conhecimento sobre o tema. Então, se tivesse uma formação, tivesse curso, algo preparatório nessa área ia ajudar muito, né? Facilitaria muito mais na questão de trabalhar o tema dentro da sala de aula (ES-PN §15, §16, e §17).

Neste diálogo, a **professora Naiara** compartilha os desafios que enfrenta ao tentar trabalhar os temas relacionados à lei 10.639/03 em sala de aula. Ela destaca que, muitas vezes, seus alunos têm dificuldades em compreender as questões históricas abordadas, especialmente aquelas relacionadas ao passado, o que dificulta a compreensão dos temas propostos pela lei. Ela cita que a “luzinha” muitas vezes não acende para os alunos, indicando que o entendimento profundo sobre esses conteúdos não é apenas uma questão de metodologias, mas também de atitudes e experiências que precisam ser desenvolvidas de forma crítica e consistente ao longo do tempo. Naiara também menciona que esse desafio pode ser atribuído à falta de uma formação mais aprofundada sobre o tema durante sua formação acadêmica, que é abordada de forma superficial nas faculdades. Ela acredita que, se houvesse uma preparação mais específica e aprofundada sobre a temática afro-brasileira, os professores seriam mais capacitados para abordar esses conteúdos de maneira eficaz, facilitando o aprendizado dos alunos. A falta de conhecimento aprofundado sobre a cultura afro-brasileira, tanto por parte dos educadores quanto dos estudantes, é um dos principais obstáculos para implementar a lei de forma plena na sala de aula.

Embora ela reconheça a importância de trabalhar esses conteúdos, ela aponta que a formação acadêmica oferecida na faculdade foi superficial, com apenas algumas aulas sobre a temática, dificultando a abordagem dos conteúdos de forma eficaz. Esse ponto evidencia uma lacuna estrutural na educação básica e superior, onde a formação continuada e aprofundada em questões de cultura afro-brasileira, racismo e história afrodescendente ainda é tratada de forma superficial. Esse diálogo aponta para a necessidade urgente de reformulação da formação docente, que deve incluir de forma

mais substancial o estudo das questões raciais e culturais afro-brasileiras, tanto na graduação quanto em programas de formação continuada. Sem essa base sólida, os professores estarão mais propensos a reproduzir falácias históricas ou abordar as questões de forma rasa, o que enfraquece o impacto e a eficácia da lei 10.639/03 no cotidiano escolar. **A professora Rosângela** também comenta sobre seus desafios.

§16 - Prof. Rosângela - Nossa, é como eu falei, né? Os pais são um desafio, na outra escola já teve pai que foi conversar/reclamar sobre essa questão. Então eu trabalho assim para não distinguir a cor deles, entendeu? Então assim, falar que um é mais escuro e o outro é mais clarinho? Jamais. Eu tenho muito receio dos pais.

Lídia - E nos conteúdos em si, para trabalhar? Você tem alguma dificuldade, encontra algum desafio?

§16 - Prof. Rosângela - Quando vem uns conteúdos que eu leio na apostila e não entendo, eu pesquiso na internet, né? Pesquiso para chegar na sala de aula e tentar passar para eles da melhor forma. Porque tem uns que eu acho difícil assim, esse jogo africano mesmo que vou trabalhar amanhã, eu nunca tinha visto falar nele, né? Aí fui pesquisar, como que se joga e entender primeiro.

Lídia - Em questão dos materiais, das mídias por exemplo, uma música, um vídeo você encontra dificuldade para encontrar ou é tranquilo?

§16 - Prof. Rosângela - Não é tranquilo. Essa questão de música e vídeos na internet é tranquilo para encontrar, agora na escola assim, às vezes sim, quando eu quero um material diferenciado, né? Mas assim, eu gosto que na apostila sempre vem oferecendo o material de apoio que nem o jogo que nós vamos realizar, o tabuleiro já vem no material de apoio é só recortar. Agora na apostila de artes, na proposta nós vamos fazer uma peteca. Aí o material é pena. Não tem, né? Antigamente a gente achava muita pena, hoje em dia é difícil isso, mas eu vou fazer com outros materiais. Já conversei com a professora de educação física e ela falou que dá pra fazer umas petecas de papel com folha sulfite, né? Aí vamos improvisar, porque não conseguimos achar a pena para fazer as petecas. Eu acho que material, não é dificuldade, não. O material, assim como eu falo para você, se for vídeo, essas coisas a gente acha na internet, facilmente. E se for da escola que não têm, a gente acaba readaptando as ideias, então a dificuldade maior é a linguagem com os alunos e a compreensão dos pais. Eu penso assim, eu tenho dificuldade até de conversar com eles, né? Sobre essa questão gaguejo um pouco, às vezes. Porque eu tenho muito medo de como a gente fala e de como o aluno chega em casa e fala para os pais. Aí os pais entendem de outro jeito.

Lídia - Você acha que o professor deveria ter uma formação mais específica para essa temática? Se sim, o que acha que mudaria com essa formação?

§17 - Prof. Rosângela - Eu acho que sim hoje na realidade, eu penso que essa formação seria assim pra ensinar nós como falar de um jeito diferenciado. Você entende? Eu acho que era o principal ajudar na linguagem. Pra mim é na linguagem, porque eu tenho dificuldade de você chegar e falar para as crianças certas coisas na questão do racismo, entendeu a cor de pele, fulano é assim, fulano é daquele jeito, entendeu? Não, porque eles são pequenos e depois vai sair falando. Eu penso assim, que deveria ter um tipo, uma linguagem diferente para nós. Uma formação mais específica em como tratar essas questões. Eu tenho até dificuldade de falar mesmo, eu não vou negar. Que nem aconteceu na minha sala que o coleguinha falou para o outro a diferença entre mim e você, que eu sou branca e você é negro. Outro falou, você é mais preto do que eu. Aí o coleguinha fica triste, e como intermediar essa relação? Eu acho assim complicado, entendeu? Aí como falar você é mais preto sim. Aí, como que a gente vai chegar nesse contexto? Porque dependendo do que eu falar, vou dar razão para o outro. Eu penso assim nessa questão, você entendeu, não é? Aí tenho medo disso, disso gerar racismo.

Porque eu mesmo falo aqui na sala que eu sou negra e tenho orgulho de ser negra. Não tenho inveja de quem é branco. Falo desse jeito, porque tem sempre a fala daquele aluno, né? No dia que ele falou, eu falei, não tenho inveja. O branco tem capacidade? Tem, mas eu também tenho capacidade. Para aprender tudo o que eu quero? Basta eu querer. Ele fica quietinho, sabe quando eu falo. Mas, eu acho que a dificuldade maior é a fala mesmo para as crianças, eles são muito pequenos e mesmo não querendo, o preconceito ainda é muito grande. Você tem que saber o que falar, tem que pensar muito e mesmo assim ainda corre risco de errar e vem desafios para você (ES-PR §16, e §17).

Este diálogo revela diversas nuances de desafios enfrentados pela professora Rosângela ao trabalhar com temas relacionados à lei 10.639/03. O primeiro desafio é a resistência dos pais, que, conforme mencionado, já se manifestaram em relação a conteúdos sobre questões raciais, como a cor de pele das crianças. A professora demonstra cautela ao abordar esses temas, temendo como essas questões podem ser interpretadas pelos pais, especialmente em um contexto onde o racismo estrutural ainda permeia muitas das relações sociais e familiares. A preocupação da professora em não reforçar estigmas raciais, como a distinção entre cores de pele das crianças, reflete a dificuldade em abordar com precisão e sensibilidade um tema tão delicado, em um ambiente onde a compreensão da importância dessas questões ainda é limitada. Outro desafio destacado é o material de apoio, embora a professora tenha acesso a recursos como vídeos e músicas na internet, ela enfrenta dificuldades quando se trata de materiais físicos ou específicos, como a falta de penas para fazer petecas, o que leva à necessidade de improvisar e adaptar os recursos. Isso evidencia a carência de estrutura adequada nas escolas para tratar de temas culturais afro-brasileiros de maneira enriquecedora e bem planejada.

A principal dificuldade relatada pela professora, no entanto, é a linguagem e a comunicação com as crianças. Ela menciona a dificuldade em explicar questões sobre racismo e identidade racial de maneira que seja acessível e adequada para os pequenos, com medo de que suas palavras sejam mal interpretadas e acabem perpetuando preconceitos, em vez de combatê-los. A professora também revela o desconforto em intermediar conflitos entre as crianças quando questões de cor e etnia surgem, especialmente quando se depara com a curiosidade das crianças, que muitas vezes fazem observações simples, mas que podem carregar implicações preconceituosas.

Por fim, a professora sugere que seria essencial uma formação mais específica e aprofundada para lidar com essas questões, principalmente no que se refere à construção de uma linguagem adequada para falar de racismo, identidade e diversidade. Essa formação seria fundamental para dar suporte emocional e pedagógico aos professores, capacitando-os a abordar essas temáticas de maneira mais segura e eficiente, sem receio

de cometer erros ou de gerar conflitos. A falta de uma formação focada nas questões raciais é um obstáculo significativo, tanto para a educação dos alunos quanto para o próprio crescimento profissional dos docentes. **A professora Taís** também comenta sobre o assunto.

§12 - Prof. Taís - Não acho que seja um tema difícil de ser trabalhado, pois minha turma, por exemplo, não tem malícia ou pensamentos para preconceito, porque ainda são pequenos. Então, consigo desenvolver bem a temática com eles.

Lídia - Acha que o professor deveria ter uma formação mais específica para essa temática? Se sim, o que acha que mudaria com essa formação?

§13 - Prof. Taís - Acredito que sim, deveria ter uma formação mais abrangente. Isso ajudaria o professor a saber lidar melhor com as situações e a resolver conflitos (ES-PT §12, e §13).

A professora aborda, à questão da lei 10.639/03 de forma otimista, destacando que não considera difícil trabalhar com o tema de questões raciais, já que sua turma é composta por crianças pequenas, que, segundo ela, não têm preconceitos ou “malícia”. Essa visão sugere uma compreensão de que, por serem crianças, elas ainda não têm uma visão preconceituosa ou estigmatizada sobre questões raciais, o que, na perspectiva da professora, facilita a abordagem da temática. No entanto, essa opinião pode ser vista como uma simplificação da realidade. Embora, as crianças pequenas não carreguem necessariamente as mesmas manifestações explícitas de preconceito que os adultos, elas são influenciadas pelas dinâmicas sociais ao seu redor, incluindo as atitudes e valores transmitidos pelas famílias, a mídia e a sociedade em geral. A professora pode subestimar, assim, o potencial das crianças para internalizar conceitos discriminatórios, mesmo que de forma sutil ou inconsciente.

Quanto à questão da formação, ela reconhece a importância de uma capacitação mais específica sobre o tema, destacando que isso ajudaria os professores a lidar melhor com situações relacionadas ao racismo e a resolver conflitos que possam surgir em sala de aula. Isso reflete uma preocupação com a preparação adequada dos educadores para tratar dessas questões de forma eficaz, garantindo que saibam intervir em situações que envolvam discriminação ou preconceito, e promover um ambiente mais inclusivo e respeitoso para todos os alunos. A formação proposta pela professora é vista como um elemento crucial para capacitar os professores a abordarem a temática racial de forma mais abrangente e profunda. **A professora Walkiria** também externa sua opinião.

§12 - Prof. Walkiria - Eu gostaria de saber trabalhar/conversar melhor com os alunos nas relações de conflitos. Por exemplo, quando um aluno xinga, ofende o outro sempre argumento com eles que não pode, que precisa respeitar o colega. Mas, acho que o argumento fica vago. Outro desafio é a questão da

falta de tempo para planejar/pesquisar sobre a temática, também entendendo a falta de materiais como um desafio. A apostila traz os assuntos de forma muito superficial.

Lídia - Acha que o professor deveria ter uma formação mais específica para essa temática? Se sim, o que acha que mudaria com essa formação?

§13 - Prof. Walkiria - Sim, eu acredito que tendo uma formação melhor, teríamos mais segurança para lidar com os conflitos étnico-raciais e trabalhar a sensibilização dos alunos e ainda melhorar o conhecimento acerca dos assuntos (ES-PW §12, e §13).

A professora expressa, os desafios que enfrenta ao trabalhar com temas relacionados à lei 10.639/03, principalmente no que diz respeito a como lidar com conflitos entre os alunos. Ela menciona que, ao se deparar com situações de ofensas entre os estudantes, ela tenta argumentar sobre a importância do respeito mútuo, mas sente que seus argumentos acabam sendo vagos. Esse desafio reflete uma dificuldade comum de educadores em lidar com questões de comportamento, especialmente quando se trata de sensibilizar as crianças sobre questões de respeito e igualdade racial de maneira profunda e eficaz. A professora parece perceber que, sem uma abordagem mais estruturada e fundamentada, a resolução de conflitos relacionados a essas temáticas fica comprometida. Outro ponto destacado por ela é a falta de tempo para planejar e pesquisar sobre a temática racial, o que é uma barreira importante para a implementação de um ensino mais aprofundado e adequado sobre o assunto. Ela também menciona, a limitação dos materiais didáticos, já que a apostila obrigatória que é usada na escola apresenta os temas de forma superficial. Isso indica que os recursos disponíveis para os professores podem não ser suficientes para explorar a lei 10.639/03 de maneira eficaz e significativa.

Ao sugerir que os professores precisariam de uma formação mais específica, a professora sublinha a importância de se sentir segura e capacitada para lidar com conflitos étnico-raciais. Ela acredita que uma formação mais potente ajudaria a sensibilizar melhor os alunos, além de melhorar o entendimento dos educadores sobre os temas relacionados à cultura afro-brasileira e ao racismo. A proposta de uma formação mais específica reflete a necessidade de proporcionar aos professores ferramentas para abordar essas questões com mais propriedade e eficácia, favorecendo um ambiente educacional mais inclusivo e antirracista. Além disso, a formação específica permitiria que os professores desenvolvessem práticas pedagógicas mais eficazes para sensibilizar os alunos sobre essas questões, ajudando-os a refletir e questionar preconceitos, estereótipos e desigualdades. Dessa forma, a formação não só contribuiria para a resolução de conflitos, mas também ampliaria o conhecimento dos educadores sobre a importância da lei

10.639/03, melhorando sua capacidade de transmitir conteúdos de maneira mais crítica e contextualizada.

Abaixo, faremos as sínteses dos dados coletados a partir das entrevistas de cada uma das professoras no que tange as concepções sobre a lei das mesmas, seguindo a ordem alfabética dos nomes (**Naiara, Rosângela, Taís e Walkiria**) para fazer a apresentação dos dados através dos quadros 12, 13, 14 e 15.

Quadro 12 - Síntese sobre as percepções da lei da professora Naiara

Elementos Transformadores	Elementos Excludentes
<ol style="list-style-type: none"> 1. Teve disciplinas voltadas a temática, mas algo bem rápido e enxuto. 2. Demonstra interesse em aprender mais, sobre a lei. 3. Trabalha com conteúdos relacionados a lei. 4. Trabalha conteúdos da temática de forma interdisciplinar e através de projetos. 5. Acha importante trabalhar tais temas e busca dialogar sobre eles com os alunos em suas aulas. 6. Preocupa-se em trabalhar os conteúdos da temática de forma dialogada e com atividades prazerosas para que os alunos tenham uma aprendizagem significativa. 7. Reconhece a importância de uma capacitação mais específica sobre o tema. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não conhecia a lei; 2. Acredita que a formação foi falha nessa parte e que por isso sente dificuldades de trabalhar tais temas. 3. Não se lembra de nenhum material ou recurso pedagógico que remetem a temática. 4. Não teve acesso ao PPP da escola e por isso não sabia se a escola tinha projetos relacionados a lei. 5. A rigidez do material estruturado (apostilas) que trazem a temática de forma superficial. 6. A limitação do tempo e a flexibilidade para planejar aulas ou projetos mais abrangentes sobre o tema.

Fonte: Produção da pesquisadora

Quadro 13 - Síntese sobre as percepções da lei da professora Rosângela

Elementos Transformadores	Elementos Excludentes
<ol style="list-style-type: none"> 1. Teve disciplinas voltadas a temática. 2. Demonstra interesse em aprender mais, sobre a lei. 3. Trabalha com conteúdos relacionados a lei. 4. Trabalha conteúdos da temática de forma interdisciplinar e através de projetos. 5. Acha importante trabalhar tais temas, no entanto encontra dificuldades. 6. Teve acesso ao PPP da escola e conhece o projeto para trabalharem a semana da consciência negra e temas relacionados a lei. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não conhecia a lei; 2. A falta de uma formação mais específica, a professora sublinha a importância de se sentir segura e capacitada para lidar com conflitos étnico-raciais. 3. Tem dificuldades em lidar com conflitos entre os alunos por sentir que seus argumentos acabam sendo vagos. 4. A resistência dos pais em relação a conteúdos sobre questões raciais, como a cor de pele das crianças. A professora demonstra cautela ao abordar esses temas, temendo como essas questões podem ser interpretadas pelos pais

<p>7. Preocupa-se em trabalhar os conteúdos da temática de forma dialogada e com atividades que os alunos tenham uma aprendizagem significativa.</p> <p>8. Reconhece a importância de uma capacitação mais específica sobre o tema.</p> <p>9. Conhece e trabalha com materiais e recursos pedagógicos que remetem a temática.</p>	<p>5. A linguagem e a comunicação com as crianças. Ela menciona a dificuldade em explicar questões sobre racismo e identidade racial de maneira que seja acessível e adequada para os pequenos.</p> <p>6. Carência de estrutura com materiais físicos ou específicos que tratam de temas culturais indígenas ou afro-brasileiros.</p>
---	---

Fonte: Produção da pesquisadora

Quadro 14 - Síntese sobre as percepções da lei da professora Taís

Elementos Transformadores	Elementos Excludentes
<p>1. Conhecia brevemente a lei.</p> <p>2. Teve disciplinas voltadas a temática.</p> <p>3. Reconhece a importância de uma capacitação mais específica sobre o tema.</p> <p>4. Trabalha com conteúdos relacionados a lei.</p> <p>5. Conhece e trabalha com materiais e recursos pedagógicos que remetem a temática.</p>	<p>1. Evita confrontar diretamente os preconceitos já enraizados na sociedade, tem a ideia de que o tema pode ser mal interpretado refletindo em parte, insegurança para lidar com as temáticas.</p> <p>2. A falta de uma formação mais específica e capacitada para lidar com conflitos étnico-raciais.</p> <p>3. Aborda o trabalho com a lei como uma simplificação da realidade.</p> <p>4. Não teve acesso ao PPP da escola e por isso não sabia se a escola tinha projetos relacionados a lei.</p>

Fonte: Produção da pesquisadora

Quadro 15 - Síntese sobre as percepções da lei da professora Walkiria

Elementos Transformadores	Elementos Excludentes
<p>1. Conhecia a lei.</p> <p>2. Trabalha com conteúdos relacionados a lei.</p> <p>3. Trabalha conteúdos da temática de forma interdisciplinar.</p> <p>4. Acha importante trabalhar tais temas, no entanto encontra dificuldades</p> <p>5. A professora destaca que o racismo é uma realidade persistente no país e reconhece a necessidade de enfrentar esse problema de forma ativa, especialmente por meio da educação.</p> <p>6. Preocupa-se em trabalhar os conteúdos da temática de forma dialogada.</p> <p>7. Reconhece a importância de uma capacitação mais específica sobre o tema.</p>	<p>1. Não teve disciplinas voltadas a temática.</p> <p>2. A falta de uma formação mais específica, a professora sublinha a importância de se sentir segura e capacitada para lidar com conflitos étnico-raciais.</p> <p>3. A falta de tempo para planejar e pesquisar sobre temáticas raciais.</p> <p>4. Não teve acesso ao PPP da escola e por isso não sabia se a escola tinha projetos relacionados a lei.</p> <p>5. A rigidez do material estruturado (apostilas) que trazem a temática de forma superficial.</p> <p>6. A limitação do tempo e a flexibilidade para planejar aulas ou projetos mais abrangentes sobre o tema.</p>

8. Conhece e trabalha com materiais e recursos pedagógicos que remetem a temática.	7. Tem dificuldades em lidar com conflitos entre os alunos por sentir que seus argumentos acabam sendo vagos.
--	---

Fonte: Produção da pesquisadora

No que tange aos elementos transformadores, podemos citar em todas as entrevistas que as professoras demonstram empenho em trabalhar conteúdos relacionados à temática em sala de aula, integrando-os de forma interdisciplinar em disciplinas como história, artes, educação física e ensino religioso. Para conseguirem trabalhar conteúdos relacionados a temática, muitas vezes, as professoras acabam utilizando momentos de aulas como artes, ensino religioso, educação física, pois em específico são essas disciplinas que por já terem carga horária reduzida (uma por semana), normalmente não vêm material estruturado para elas, necessitando do planejamento individual dos professores, por tanto uma forma encontrada de resistência, é a utilização dessas aulas para a realização de momentos de diálogo, contagem de histórias, demonstrações culturais e entre outros recursos. Mesmo, que não conseguindo aprofundar ou dialogar de forma mais crítica, devido ao pouco tempo para preparem e também para lecionarem essas aulas.

Duas professoras, tinham conhecimento sobre a lei 10.639/03 e duas não, no entanto todas reconhecem a importância de abordar essas questões e utilizam materiais e recursos pedagógicos que remetem à temática, enriquecendo suas práticas educativas. Duas delas, destacam que o racismo é uma realidade persistente no país e que a educação desempenha um papel fundamental no enfrentamento desse problema. Mostram-se, preocupadas em tratar os temas de maneira dialogada e sensível, buscando criar um ambiente de reflexão e respeito entre os alunos. Outro fator importante, é que foi destaque na entrevista de todas é relacionado à formação, elas ressaltam a importância de uma capacitação mais aprofundada e específica sobre o tema, apontando que isso fortaleceria a habilidade dos educadores em abordar questões de racismo e ajudaria a gerenciar conflitos que possam surgir em sala de aula. Essa necessidade, reflete uma preocupação com a qualificação dos professores, garantindo que estejam preparados para intervir de forma assertiva em situações de discriminação ou preconceito, promovendo assim um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso à diversidade cultural.

Em relação aos elementos excludentes, podemos apontar diversos desafios enfrentados no cotidiano ao trabalhar as temáticas relacionadas à lei 10.639/03, entre os principais obstáculos, destacam-se a falta de autonomia docente, a escassez de materiais

didáticos adequados, a resistência de pais e alunos quando estes assuntos são trabalhados, falta de uma formação específica, o que impacta diretamente na segurança e preparação para lidar com conflitos étnico raciais em sala de aula. Além disso, a falta de tempo para planejar e pesquisar sobre temáticas raciais compromete a profundidade do trabalho pedagógico. Com exceção de uma docente, as outras revelaram não ter acesso ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, desconhecendo, portanto, se há projetos institucionais relacionados à lei.

A obrigatoriedade e a rigidez do material estruturado, que aborda a temática de forma superficial e muitas vezes com visão eurocêntrica, somada à limitação do tempo disponível e à pouca flexibilidade para planejar aulas mais abrangentes, agrava ainda mais a situação. É citado também, pelas professoras as dificuldades relacionadas a linguagem, aos argumentos para conseguirem mediar conflitos entre os alunos, sentindo muitas vezes que seus argumentos não são suficientemente claros ou impactantes para promover uma reflexão mais profunda e transformadora nos estudantes. Ao abordar essas dificuldades, torna-se possível identificar as barreiras que comprometem a aplicação efetiva da lei. Compreender esses desafios é essencial para avançar na construção de um ambiente educacional mais inclusivo, que atenda às necessidades tanto dos alunos quanto dos professores, garantindo um ensino comprometido com a diversidade e a igualdade.

5. PARA ALÉM DOS LIVROS: AS VIVÊNCIAS DOCENTES E A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, por isso é preciso que a leitura seja um ato de amor.” (Paulo Freire)

Paulo Freire, enfatiza que a leitura do mundo, ou seja, a compreensão das realidades sociais, culturais e políticas que cercam as pessoas, é a base fundamental para que exista uma leitura eficaz da palavra escrita. Além disso, ao mencionar que a leitura deve ser um ato de amor, ressalta a importância de abordar o ensino e a aprendizagem com empatia, cuidado e dedicação, reconhecendo a humanidade e a dignidade de cada pessoa envolvida no processo educacional. Essa abordagem amplia a visão da educação como um ato transformador e inclusivo, que busca promover o entendimento, a justiça e a solidariedade em nossa sociedade.

Visões como estas nos fazem entender o tamanho do poder de transformação que a educação pode ter na formação humana. Assim, a escola, como um espaço desse desenvolvimento, tem um papel muito importante, visto que ela é regida pelo sistema trazendo suas influências e em contrapartida também o influencia através das pessoas que são formadas nestes espaços e que ajudam a construir as outras instâncias sociais, portanto a escola precisa entender seu papel de influência e ser uma forte aliada contra as desigualdades, preconceitos e exclusões sociais. Sobre isto, a autora Bárbara Carine Soares Pinheiro opina que:

Mais que uma opção, deve ser um compromisso histórico, um dever da escola, ser antirracista. A escola e, por sua vez, a professora e o professor precisam pautar a equidade racial em toda a sua estrutura: no corpo profissional, principalmente na ocupação dos espaços de poder escolares; na construção curricular, pautando os conhecimentos ancestrais africanos e indígenas fora de um lugar de estereotipagem e de rebaixamento; representar graficamente as pessoas negras e indígenas na estética da escola a partir de um lugar de posituação; fomentar a leitura de literatura negra e indígena nas proposições didáticas escolares; organizar na escola programas de formação de professores/as a partir da óptica do letramento racial; apresentar intelectuais e personalidades negras e indígenas aos/às estudantes, objetivando ressignificar a noção de humanidade e inteligência (Pinheiro, 2023, p. 103-104).

Para alcançarmos tal propósito, é necessário lutarmos por uma pedagogia antirracista e decolonial, em que saberes cristalizados, estereótipos, bases enraizadas e estéticas serão desconstruídas, repensadas, questionadas e abriremos espaços para novos pensamentos e histórias de povos e de uma coletividade que por séculos foram desumanizados, excluídos e silenciados pela ótica colonialista.

Figura 2 - Charge sobre as mudanças no ensino de história – Walter Pinto



A imagem aqui apresentada foi, para mim, o primeiro despertar consciente sobre a existência da lei 10.639/03, por volta do ano de 2012, navegando em minha página do facebook, umas das comunidades que eu seguia sobre conhecimentos históricos, havia postado essa imagem/charge sobre a lei e me lembro de ter compartilhado e gostado muito do conteúdo. Eu recém tinha acabado minha primeira graduação no curso de história (final de 2011), e até então não tenho memórias de ter estudado nada em específico da lei. Na busca da minha matriz curricular e do meu histórico escolar, tive disciplinas voltadas à questão racial e entre outros aspectos, mas em específico sobre a lei ou como trabalhá-la, não.

A partir daí, resolvi buscar mais sobre o assunto, a figura do indígena e do negro sentados lado a lado com o monarca me encantou de tal forma, que me senti reparada historicamente naquela imagem. Neste capítulo, utilizamos a charge como recurso introdutório por considerá-la uma ferramenta potente para evidenciar a inversão de paradigma necessária ao se trabalhar a história de forma crítica e inclusiva. A imagem provoca a reflexão sobre como determinadas narrativas históricas são construídas, reproduzidas e, muitas vezes, naturalizadas no espaço escolar, abrindo caminho para uma abordagem mais dialógica e questionadora do passado, uma história que problematiza, questiona e acolhe múltiplas vozes e experiências.

No ano de 2013, comecei a lecionar em uma escola estadual do município de Jaciara com turmas do ensino médio e buscava em meus planejamentos incluir conteúdos que contemplassem a lei. Em uma das propostas pedagógicas organizadas por áreas para a construção de um projeto de mostra cultural, propus trabalharmos a lei 10.639/03 e então veio o meu primeiro choque de realidade, alguns dos colegas me perguntaram que lei era essa. Então, expliquei e a resposta obtida foi: “Ahh! Aquela lei lá!” Sem dar muita importância, algo que me marcou profundamente a ponto de não esquecer e me motivar para a realização desta pesquisa. Assim, pela falta de conhecimento de uns e de desinteresse de outros, a ideia do projeto trabalhando a lei não aconteceu, era o meu primeiro ano na escola e também como professora iniciante, não tive voz/vez para justificar minhas ideias ou contra argumentar. Mais uma vez reflete aqui nossa escolha por esse grupo de profissionais que estão começando a docência e que estão aprendendo a lidar com as vivências/experiências escolares seja em sala de aula, seja em convivência com os outros profissionais.

Embora eu não tenha utilizado explicitamente o termo *etnografia escolar*, reconheço que o material apresentado — composto por imagens das atividades em sala de aula, registros fotográficos e quadros analíticos — configura uma prática que se aproxima dessa metodologia. A presença desses elementos busca dar concretude à pesquisa, ancorando a análise em dados observáveis e contextualizados no cotidiano escolar. Além disso, essa escolha representa não apenas os resultados, mas também o processo vivido, permitindo uma aproximação mais sensível e reflexiva com a realidade investigada. A utilização de imagens, charges e registros visuais tem como objetivo não apenas ilustrar a experiência, mas provocar reflexões sobre as práticas educativas observadas e o modo como narrativas históricas são construídas, reproduzidas ou resignificadas no espaço escolar.

Essa opção metodológica também se orienta por um compromisso ético e pedagógico de dialogar com os leitores de forma acessível e sensível, oferecendo elementos concretos que permitam acompanhar as análises e compreender o contexto investigado. Assim, a presença de registros visuais e descritivos representa uma forma de ampliar a compreensão dos dados e reafirmar o caráter reflexivo e situado da pesquisa, comprometida com a transformação das práticas escolares e a valorização da diversidade no processo educativo.

5.1 Vivências docentes: experiências e desafios na prática educativa

O termo aqui utilizado, “vivências” vem da escolha de falarmos sobre as experiências vividas pelos professores em diferentes esferas da escola, não sendo apenas a sala de aula ou os alunos seu único ponto de referência, pois podemos em nossa trajetória nos deparar com situações vividas em diferentes espaços e pessoas dentro do ambiente escolar. Aprendemos, desaprendemos, nos emocionamos, nos revoltamos através das vivências obtidas com todos que habitam esse espaço. Vivenciar não é apenas passar por uma experiência, mas percebê-la ativamente. Isso, implica que a vivência não é um fenômeno passivo, mas algo que envolve atenção, sensibilidade e interação com o ambiente ou com os próprios sentimentos. Como a vivência é algo significativo, ela pode influenciar diretamente as decisões de uma pessoa. As vivências, formam um repertório interno que ajuda o indivíduo a interpretar novas situações e a tomar decisões com base em experiências anteriores.

No entanto, precisamos nos atentar para a complexidade de dois conceitos, para entender melhor sobre essas relações as quais nos referimos aqui como “vivências” e como “vivido” apesar de parecerem termos semelhantes, eles têm diferenças profundas, como nos aponta o autor Jader Janer Moreira Lopes:

Eis o valor desses conceitos, que estão sempre em movimento, não no tempo linear, da caminhada da redenção futura, mas no confluir de temporalidades e espacialidades que se presentificam no arfar do enunciado sentido como o momento, que traz a sensação da permanência do instante vivido. Por isso, vivência e vivido, por mais que sejam vocábulos próximos, guardam profundas diferenças, o primeiro está envolto na alteridade e o segundo na identidade (Lopes e Paula, 2022, p.479).

Por mais que se pareçam, vivência e vivido são diferentes. A vivência está ligada a algo mais coletivo, à relação entre as pessoas. Ao mesmo tempo que as pessoas têm vivência, alguém daquele grupo pode ter algo que foi vivido que não vai ser igual. A vivência se constituiu na alteridade, na relação entre as pessoas que dividem o espaço geográfico. Já o vivido ele pode ser individual, uma sensação individual, uma interpretação individual, uma linguagem individual, mas que também constitui o espaço.

O nosso foco no trabalho será falar em específico sobre a vivência docente de nossas participantes, mas deixando claro que os fatos vividos por elas serão únicos e subjetivos pois a jornada de cada uma é singular, podendo ser repleta de desafios, aprendizados e momentos memoráveis, pois o professor em sua caminhada experimenta uma variedade de experiências que contribuem para o seu crescimento profissional e pessoal. Em suma, as vivências docentes são uma jornada de descobertas, superações e

realizações. Cada experiência, seja ela positiva ou desafiadora, contribui para a formação das concepções e visões de mundo deste profissional. “A professora, o professor, é um portal que une as memórias e os conhecimentos do mundo antigo à construção do mundo que está por vir.” (Pinheiro, 2023, p. 105).

5.2 Das observações comunicativas as práticas antirracistas.

Um dos objetivos da nossa pesquisa, está relacionado a descrever e analisar se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas participantes são práticas antirracistas e se nesse processo de transformação que parte da comunicação e interação social para a implementação de ações concretas contra o racismo e se ao observar na linguagem e nas interações sociais, é possível identificar pontos de mudança e criar estratégias através do diálogo mútuo e respeitoso.

A transição de observar para agir reflete a importância de não apenas reconhecer o problema, mas também de tomar medidas concretas para resolvê-lo, indicando um caminho de reflexão crítica sobre os padrões repetidos em nossa sociedade, para, a partir deles, implementar práticas antirracistas que possam promover mudanças reais na convivência social e estrutural. É um chamado para ir além da teoria e observação e avançar em direção à ação transformadora. Iniciamos nossa jornada das observações em agosto de 2023, na sala de aula da **professora Walkiria**, atuante na rede estadual de ensino, na escola estadual São Francisco.

No dia 16 de agosto, uma quarta-feira, iniciamos a aula na sala do terceiro ano, as crianças me recepcionaram com carinho e gentileza. A sala de aula é ampla/espçosa, sendo bem refrigerada, monitorada por câmara de segurança, contendo o armário da professora ao fundo, uma TV grande no meio do quadro (este por sua vez é repartido ao meio, tendo uma parte a esquerda e outra a direita). Há cartazes lúdicos de boas-vindas, aniversariantes da sala, alfabeto e outros. A organização da sala se dá em fileiras, sendo 5 filas distribuídas entre os alunos menores e que têm mais dificuldades se sentando na frente (mais próximo a mesa da professora). Ao todo são 25 alunos, neste dia 23 estavam presentes, sendo 12 meninas e 11 meninos, no que tange a etnia/cor da pele, 12 crianças são negras/pardas e 11 brancas ou amarelas.

A professora inicia o dia acolhendo a turma, orientando-os quanto a data e a disciplina que será trabalhada. A aula será de ensino religioso, sendo a temática diversidade religiosa e a mistura de raças, povos e etnias. Para iniciar o conteúdo, a professora começa com um diálogo, falando sobre sua família e seus ancestrais conta a

história de sua avó que era índia, e a partir daí fala sobre a miscigenação e as misturas de culturas e raças. Explica a importância da diversidade, de respeitar e entender as diferenças. As crianças interagem contando relatos de vida sobre eles e seus familiares também. Depois desse momento de conversa, a professora projeta na TV uma imagem do mapa da África e pergunta aos alunos o que eles sabem ou conhece sobre a África. Localiza-os geograficamente esclarecendo que a África é um continente e que tem vários países.

Os alunos começam a falar o que conhecem, alguns falam sobre a fome, a seca, outros lembram do filme do Simba (o rei leão) e a professora vai intermediando a fala dos alunos e explicando que o continente, apesar de ter muitas mazelas, também é muito rico e diverso. Fala das misturas de tom de pele, dos ritmos musicais e entre outras coisas. Após, ela passa um vídeo educativo que ilustra a sua fala. No segundo momento, a professora se propõe a contar uma história deite para a turma, “menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado. Alguns alunos ficaram super empolgados com a história, acompanhando cada detalhe e curiosos para saber o final, outros não estavam tão interessados assim. Quando a professora termina a contação de histórias uma das meninas comenta que, no segundo ano, sua antiga professora havia contado essa mesma história. A professora a responde dizendo: que legal.

Como sequência da aula, ela propõe como atividade a ilustração da história contada, entregue uma folha sulfite em branco, pedindo para os alunos desenharem a menina bonita como eles imaginassem que ela fosse a partir do que tinham escutado. Nenhuma imagem foi mostrada para eles, a maioria dos alunos se empenharam, deixando a criatividade rolar. A professora percorre entre as fileiras, observando e auxiliando os alunos que precisam de ajuda, no decorrer da atividade existe uma interação entre os alunos para mostrar o que haviam desenhado. Alguns aproveitam o momento para levantar e andar pela sala, conversar com os colegas sobre outros assuntos que não são referentes a aula, a professora pede para que eles se sentem e se acalmem para não atrapalhar o processo de criação dos colegas. Alguns alunos parecem bem felizes com seus desenhos e mostram para os colegas, para professora e também para mim.

A professora estipula mais um tempo para terminarem a atividade, depois começa a exposição dos desenhos. Coloca na lousa alguns que as crianças levarem até ela e permitiram mostrar, ela vai elogiando os desenhos e parabenizando as habilidades de alguns alunos, alguns bem ilustrados com a menina negra, estampas bem coloridas nas roupas. Depois ela conversa com eles sobre a variedade dos desenhos que cada um saiu

de um jeito, uns fizeram desenhos grandes, outros pequenos, uns coloriram, outros não. A professora fala sobre a importância de respeitar a arte de cada um, o modo e a criatividade que cada colega tem e que foi contado uma única história para todos, mas que cada um imaginava de um jeito e representou a história do seu jeito, assim criando várias formas diferentes de enxergar a personagem principal da história, ela aproveita esse momento para fazer uma reflexão enquanto resolve um conflito entre dois alunos e fala sobre a importância do respeito ao espaço e ao corpo de cada um, que todos somos diferentes e que isso é muito bom porque o mundo seria muito chato se todos fossemos iguais, depois pede para os alunos colarem os desenhos no caderno e dá uma pausa na aula para levá-los ao banheiro e para beber água.

Na volta, a professora projeta na televisão a imagem do livro e comenta sobre a capa, perguntando aos alunos quem é a escritora? E o ilustrador? Depois relata a função de cada um deles e, enquanto ela comenta sobre o gênero textual da história ao fundo um dos meninos, diz “que bicho feio” se referindo a menina que está ilustrada na capa. A professora vai mostrando todo o livro na TV para os alunos visualizarem. Uma das alunas, sentada no meio da sala, diz “que linda” rebatendo o comentário do colega.

A professora agora vai apresentando a história e mostrando as imagens, fazendo os comentários em relação à história e a diversidade dos tons de pele e novamente ela precisa parar a explicação para pedir atenção a um trio de alunos, no fundo, que conversam e atrapalham. Após esse momento, ela volta a frisar que o gênero textual da história é um conto e comenta suas características, depois, pede aos alunos para pegarem as apostilas de português e fala a página que irá sair trabalhar, novamente, a professora precisa chamar a atenção de alguns alunos para não se dispersarem e darem sequência as atividades, depois relembra os alunos o que eles estavam trabalhando na aula anterior, o conteúdo era pronomes, então começa a correção das atividades de forma oral e registra as respostas na lousa, nesse meio tempo, auxilia os alunos com os materiais, como apontar os lápis e segue perguntando às questões das atividades que estão sendo corrigidas, alguns alunos respondem com convicção da resposta, mostrando que aprenderam o conteúdo, outros seguem calados.

A professora pausa para que eu fizesse a leitura da observação do dia, os alunos demonstram-se curiosos para saber o que eu havia escrito, eu peço licença explico novamente que eles podem e devem participar desse momento, então faço a leitura relatando os acontecimentos do dia, eles apresentam estar bem interessados, quando termino eles aplaudem e pergunto se eles gostariam de acrescentar ou retirar alguma

coisa, um dos alunos comenta que eu não anotei que um dos colegas brincou com o spinner a aula toda e que mesmo a professora pedindo para ele guardar, ele desobedeceu. Agradeço a contribuição e anoto a ressalva no fim da observação, depois me despeço da turma.

No dia 22 de agosto, uma terça-feira, iniciamos mais um dia de observação. A professora recebeu a turma fazendo o acolhimento e a oração, depois fez as anotações diárias na lousa, orientando quanto a data e as disciplinas que serão trabalhadas no dia. Ao todo, 23 alunos estavam presentes. 12 meninos e 11 meninas (sendo 13 negros e pardos e 10, brancos). Enquanto eu fazia a contagem, um dos alunos, muito simpático, veio até mim e me contou quantos alunos tinham vindo.

Iniciando a aula com a disciplina de ciências a professora contextualiza o tema revisando o que eles haviam aprendido na última aula e lembra-os que neste dia, seriam utilizados os chromebook's para realizarem a pesquisa. Ela então, convida 2 alunos para irem buscar o gabinete dos computadores junto com ela na sala ao lado. Enquanto isso, os outros alunos ficam na sala esperando, quando chegam de volta à sala, a professora começa a distribuir os chromebook's e pede para os alunos pegarem os cadernos com as anotações referentes ao login/e-mail e a senha de cada um, alguns alunos não trouxeram os dados, então a professora conversa com eles quanta a responsabilidade, pois ela havia avisado a importância no dia anterior para eles trazerem.

Depois ela passa entre as filas de mesa em mesa, orientando os alunos que precisam de ajuda para acessar/entrar na internet. Neste meio tempo, alguns conseguem acessar sozinhos e os que precisam dos dados que serão fornecidos pela professora mostram-se impacientes, alguns levantam e andam pela sala atrás da professora, outros pedem ajuda para os colegas. A professora explica para eles o que devem pesquisar e escreve na lousa com uma letra grande, o nome do site/aplicativo que eles devem acessar: Google Earth.

Neste meio tempo ela volta a auxiliar os alunos com muita paciência, ensinando-os a digitar corretamente seus dados pois alguns ainda estão na fase de alfabetização e não conhecem todas as letras, enquanto isso, os alunos da frente conseguem acessar e encontram Jaciara. Muitos se animam quando encontram lugares ou pontos de referências conhecidos. Uma das crianças acha a escola e conta para a turma, professora: “eu achei o São Francisco”. “A escola está aqui”. Outro aluno fala: “eu estou no centro, que legal achei meu bairro”, “olha a minha casa”. Uma empolgação coletiva toma conta da turma, alguns se levantam para ver os lugares nos computadores, outros aguardam a professora.

Aqueles que ainda têm dificuldade com a leitura ou reconhecimento do alfabeto aguardam a ajuda tanto da professora, como dos colegas que também acabam ajudando. A pedido da professora, registro algumas fotos e vídeos dos alunos acessando o aplicativo e mostrando que eles conseguiram encontrar os lugares, alguns alunos pediam ajuda para professora, para os colegas e para mim para encontrar suas casas e a escola, ao decorrer do tempo todos foram conseguindo acessar, uns com ajuda, outros não.

Como os alunos estavam muito empolgados, muitos levantavam do lugar, alguns aproveitaram para se abraçar, outros para brincar, a professora pedia para se sentarem e voltarem para a atividade e continua passando entre as filas e orientando os alunos. Ela comenta com a turma que um dos colegas está navegando pela Amazônia e um dos alunos diz que gostaria de fazer uma viagem internacional e que estava navegando no país da Costa Rica, muitos alunos gostam da ideia de procurar/explorar novos lugares, estados, países e começam a navegar. Algumas conversas rolam entre eles, “estou no Ceará”, “achei os Estados Unidos”, “estou na China”. Um dos colegas fala, “achei só uns macumbeiros”, ninguém responde e seguem fazendo a pesquisa, alguns ficam felizes de encontrar sua rua, outros pedem ajuda para conseguir navegar.

A professora, neste momento, volta para frente e conversa com a turma, perguntando para eles qual foi a primeira coisa que eles encontraram quando abriram o Google Earth, alguns alunos respondem, o nosso planeta, ela fica toda feliz e responde: “isso mesmo e como ele é? Um dos meninos responde: “é azul”. Então, a professora faz um momento interdisciplinar, onde trabalha as disciplinas de ciências e geografia juntas, orientando os alunos quanto ao nosso espaço geográfico e vai fazendo perguntas do tipo: “dentro do nosso planeta vocês encontram o nosso país? qual o nome dele? alguns respondem, Brasil?” depois, a professora explica mostrando a imagem na TV, “dentro do nosso país, moramos em um estado, qual o nome dele? Uma aluna responde: Mato Grosso”, e ela continua: “dentro do nosso estado, moramos em uma cidade, alguns alunos já respondem antes dela perguntar: Jaciara. Isso mesmo, diz a professora.

Após este momento, ela pede para a turma se organizar para sair para o recreio pedindo auxílio de 3 alunos para guardar os chromebook's e vai liberando-os por fila e a aula se encerra, os alunos vão para o recreio. No retorno para a sala, a professora me cede um momento para ler com eles a minha escrita do dia com os relatos do que havia acontecido, as crianças mostram-se eufóricas ainda por conta do recreio, a professora os acalma e seguimos. Faço a leitura pausadamente e alguns mostram-se surpresos por verem que anotei detalhes referente a fala deles, enquanto eles exploravam o aplicativo e

se divertiam nas buscas. Termine de ler, eles aplaudem, pergunto se eles concordam com o que eu tinha escrito, se queriam acrescentar ou retirar alguma coisa, eles dizem que não, que está ótimo e comentam: “tia, como você consegue escrever tanto?” Explico que são muitos anos de prática, que quando eles ficarem maiores eles também vão escrever mais. Alguns sorriem, outros dizem que não querem escrever não. Por fim, agradeço a todos pela participação, pela recepção, pela paciência e pelo carinho que eles tiveram comigo nesses dias que estive na sala deles. Muitos me abraçam e se despedem pedindo para eu voltar mais vezes, a professora também me dá um abraço, agradeço a todos mais uma vez e finalizamos o trabalho nesta turma.

Figura 3 - Imagens da atividade no Google Earth sendo desenvolvida

Fonte: Arquivos cedidos pela professora/2023.



Quadro 16 – Síntese sobre as práticas pedagógicas da professora Walkiria

Elementos Transformadores	Elementos Excludentes
---------------------------	-----------------------

<ol style="list-style-type: none"> 1. A professora é atenciosa e paciente com os alunos. 2. Dialoga sobre o conteúdo de ensino e também sobre a formação humana como um todo. 3. Resgata conhecimentos prévios que as crianças já têm e valoriza-los para a aprendizagem de novos. 4. Ouvir com atenção a fala de cada criança; 5. Demonstrar respeito à diversidade de cada um e estimula a solidariedade entre elas; 6. Favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, quando trabalha questões relacionadas a diversidade. 7. A professora auxilia e ajuda as crianças tanto nas atividades, como no manuseio com os materiais escolares. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ter alguns problemas de comportamento (indisciplina) na sala de aula. 2. Não saber lidar muito bem com as questões de conflitos entre eles. 3. Ficar calada ou não contrapor as falas dos alunos que por vezes pode gerar preconceitos, como por exemplo quando uma das crianças usou o termo “macumbeiros”.
--	---

Fonte: Produção da pesquisadora

No que tange aos elementos transformadores, podemos citar a atuação da professora como uma prática pedagógica fundamentada em princípios de respeito, acolhimento e incentivo ao desenvolvimento integral das crianças. Sua atenção e paciência destacam-se como fundamentais na relação com os alunos, criando um ambiente onde cada criança se sente ouvida e valorizada. Além de ensinar os conteúdos previstos, ela promove diálogos que envolvem aspectos da formação humana, buscando desenvolver valores como empatia, solidariedade e respeito às diferenças. Um ponto de destaque é sua habilidade em resgatar e valorizar os conhecimentos prévios das crianças, utilizando-os como base para novas aprendizagens. Essa abordagem reforça a autoestima dos alunos e estabelece conexões significativas entre o que já sabem e o que estão aprendendo. Além disso, ao ouvir atentamente as falas das crianças, a professora não apenas fortalece o vínculo com elas, mas também demonstra que cada perspectiva é importante, contribuindo para um ambiente inclusivo e respeitoso.

Outro aspecto importante de sua prática, é o estímulo ao pensamento crítico, especialmente quando aborda questões relacionadas à diversidade. Ao favorecer reflexões sobre essas temáticas, a professora amplia a compreensão dos alunos sobre o mundo e fomenta atitudes de aceitação e valorização das diferenças. Além disso, sua postura ativa em auxiliar as crianças, seja no desenvolvimento de atividades ou no manuseio de materiais escolares, demonstra cuidado e compromisso em apoiar o aprendizado de maneira integral.

Podemos apontar como elementos excludentes, a dificuldade em intervir de maneira eficaz em conflitos entre os alunos. Situações de desentendimento exigem habilidades específicas para mediar e resolver problemas, garantindo que todos se sintam respeitados e valorizados. Quando esses conflitos, não são abordados ou solucionados de forma assertiva, podem perpetuar dinâmicas negativas, dificultando a convivência e o aprendizado. Outro aspecto relevante, é a omissão ou falta de contraponto às falas preconceituosas que podem surgir na sala de aula, como por exemplo, quando uma criança falou, “achei só uns macumbeiros”, sem uma resposta educativa e esclarecedora, cria-se uma lacuna que pode reforçar estereótipos e preconceitos. Nessas situações, a ausência de intervenção da professora pode ser interpretada como uma validação implícita do preconceito, o que contraria os princípios de uma educação inclusiva e antirracista. A construção de uma sala de aula inclusiva e respeitosa exige estratégias, que combinem prática pedagógica, sensibilidade e habilidades comunicativas para transformar esses desafios em oportunidades de aprendizado e crescimento para todos.

A segunda professora, que nos recebeu para os momentos de observação comunicativa em sua sala foi a **professora Naiara**, também atuante na rede estadual de ensino. No dia 30 de agosto, uma quarta-feira, iniciamos o primeiro dia de observação na escola Francisco Soares de Oliveira, na turma do quinto ano. A sala de aula é média, bem compacta, contém vários cartazes nas paredes, com alfabeto ilustrativo, silabário simples e complexo, regras de convivência, números ordinais, gêneros textuais, tabuada, trabalhos elaborados pelos alunos com vários cartazes. Em si, a sala de aula é bem aconchegante, climatizada. As carteiras são padronizadas nas escolas estaduais, as mesinhas brancas e as cadeiras azuis. Ao todo, 18 alunos estavam presentes, sendo 7 meninas e 12 meninos no que tange à etnia/cor de pele, 16 alunos são negros ou pardos e 2 são brancos. Na frente, fica a mesa da professora, a lousa e um armário no canto.

Às 13:00 horas, a professora chega na sala, as crianças já estão lá dentro, sentadas em suas respectivas carteiras. Ela cumprimenta os alunos, me apresenta para eles orientando-os quanto a minha presença na sala e me cede a fala, eu me apresento para a turma, explico o motivo da minha visita e como será feita a observação comunicativa com eles, os alunos se mostram bem receptivos com a minha presença, me deram boas-vindas e mostraram-se curiosos ao decorrer do dia para saber o que eu estava escrevendo. A professora faz uma oração junto aos alunos, agradecendo a oportunidade de estarem ali na escola, após pede para eles pegarem a apostila de história que eles continuariam a correção das atividades na página 16. Ela faz o cabeçalho com o nome da cidade e a data

do dia e contextualiza os alunos sobre o assunto que eles estavam trabalhando na aula anterior. Enquanto isso, ela passa entre as carteiras, observando/olhando as atividades se os alunos, fizeram ou não.

Depois, ela começa a leitura da letra de uma música infantil chamada cidadania, de Marcelo Serralva, a leitura é feita de forma interativa, ela lê alguns pedaços e os alunos completam as partes que faltam. Após, ela faz a análise e explicação da música e faz perguntas relacionadas a ideia do que é cidadania e dos direitos e deveres das crianças. Os alunos interagem respondendo às indagações da professora e ela vai registrando as respostas na lousa. Muitos alunos se mostram dispostos a responderem e participar da aula, muitos se mostram bem tranquilos. A sala é calma e participativa. Quando muitos começam a falar ao mesmo tempo, a professora organiza a ordem de falas para deixar todos falarem e serem escutados.

Ela explica o conceito de cidadania, o que é ser cidadão, e sobre os direitos e deveres de cada um e também sobre o respeito que deve existir entre as pessoas. Ela então indaga, é certo eu não querer andar, ficar próxima de uma pessoa por ela ser diferente de mim? Por ser negra ou branca? Grande ou pequena? Isso é respeitar o próximo? Um dos alunos respondeu, não, isso é desrespeito. Outro aluno diz, não está certo. Eu ando com todo mundo. A professora volta a frisar que todo cidadão tem direitos e deveres e que devem ser respeitados, sem discriminação nem julgamento, então fala sobre o documento que diz isso, citando a declaração universal dos direitos humanos.

Depois volta para a leitura das questões e vai interagindo com os alunos que participam lendo suas respostas e ela vai anotando na lousa. Após encher o quadro pela primeira vez, uma das alunas pede para apagar a lousa e a professora permite. Depois, ela explica sobre onde surgiu o conceito de cidadania, falando para os alunos como era na Grécia antiga, como as pessoas escolhiam seus representantes, quem votava, quem era considerado cidadão. Após resolve junto com eles mais algumas questões da apostila. Um dos exercícios traz a imagem de um indígena com o título de eleitor nas mãos, a professora pergunta aos alunos o que está acontecendo naquela imagem. Uma das alunas responde, ele está exercendo o seu direito ao voto. Isso mesmo, responde ela. E o que é necessário para as pessoas votarem? Quem pode votar? Outra aluna responde e o título de eleitor, nossos pais podem. A professora então fala, isso, precisa do título e de um documento com foto. Todo cidadão, a partir dos 16 anos, pode votar. Então ela pergunta, em quem nós votamos? Quem são nossos representantes? A resposta vem intercalada. Alguns respondem: “nos vereadores, prefeito”, outro fala para presidente, outra aluna fala: “para

o conselho tutelar.” A professora diz que todas as respostas estão corretas e que ainda existem mais cargos de representantes como governador e os deputados.

Depois desse momento, a professora apresenta uma proposta de produção de texto para os alunos, em que eles vão escrever segunda opinião e aprendizagem deles o que é ser cidadão? Alguns alunos não gostam muito da proposta, um dos meninos fala que não sabe o que é ser cidadão. Outros reclamam, outros mostram-se interessados, perguntando como era para fazer. Ela explica e dá dicas de como eles devem realizar o texto, determina o tempo de 10 a 15 minutos para eles produzirem. A sala fica em silêncio, a professora passa em algumas carteiras e auxilia os alunos que têm mais dificuldades, os minutos passam e ela começa a chamar de forma aleatória os alunos para irem à frente e fazer a leitura de seus textos. Os alunos vão, mas alguns não se sentem à vontade para ir ou para ler na frente da turma, a professora auxilia aqueles que não querem ou que tem dificuldade na leitura.

Neste processo, uma aluna se recusa a ir na frente e uma das alunas, impaciente com a situação, fala: “a bicha além de aleijada, ainda é muda.” A professora repreende o comentário da aluna e fala que esse comportamento não é respeitoso, que temos que aprender a respeitar o tempo e as opiniões das pessoas, que a escuta do trabalho dos colegas eram exercício de respeito e cidadania e que era necessário rever, repensar essas falas e comportamentos. A aluna escuta calada e fica sem graça, um dos alunos escreveu no seu texto, “que ser cidadão é muito difícil, pois ninguém respeita nada.” A maioria citou os direitos e deveres dos cidadãos, o direito à vida, alimentação, moradia, educação e etc. A professora finaliza parabenizando os alunos pela escrita e pela coragem de ir a ir à frente compartilhar suas ideias com a turma. Depois, pede para eles pegarem o caderno de história, pois ela irá passar um poema no quadro sobre cidadania, intitulado de “a minha contribuição para a sociedade e a responsabilidade mútua”. O poema vem de encontro com a temática trabalhada.

É feita uma pausa para o recreio de 15 minutos, quando os alunos retornam, a professora termina de passar o poema no quadro e faz a leitura em conjunto com eles. Cada estrofe lida, ela vai parando e explicando termos como responsabilidade, zelo, consciência, mutuo, pacífico, dever, integridade, justiça, respeito e faz perguntas aos alunos que vão respondendo e contando relatos da vida pessoal. A professora aproveita esses momentos para trazer exemplos do cotidiano e dos relatos deles para explicar os termos e mostrar a importância de um cidadão saber agir de forma correta. Depois, ela entrega para eles uma atividade impressa com caça palavras, onde eles devem encontrar

ações que contribuem para um mundo melhor. Uma das crianças acha a palavra consciência e pergunta se essa serve. A professora responde que sim e explica para eles o significado dessa palavra. O mesmo acontece com a palavra coletivo, os alunos se animam na busca das palavras e a professora também realiza atividade em uma das folhas. Eles perguntam quantas palavras temos que achar e ela responde, vamos descobrir juntos. Eu também estou procurando. Vou fazer junto com vocês, alguns alunos ficam concentrados para a realização da atividade, outros se ajudam contando quais são e onde estão as palavras, acontece momentos de interação e ajuda entre eles durante a procura das palavras.

A coordenadora vem até a sala para conversar com a professora. Os alunos, a cumprimentam e continuam a fazer a atividade, a professora finaliza a conversa com a coordenadora e passa entre as carteiras vendo se os alunos estão realizando a atividade e explica como eles devem transcrever as palavras encontradas, escreve um exemplo na lousa e segue observando os alunos entre as fileiras e dando visto nos cadernos de quem havia terminado, depois ela entrega para os alunos uma atividade de auto-avaliação com uma tabela de ações responsáveis, onde os alunos devem responder com opções de múltipla escolha e no fim, eles somam a quantidade de respostas e se avaliam ao decorrer dos pontos obtidos através de suas responsabilidades, se elas estão fracas, regulares, boas ou ótimas. Ela explica para eles como o processo deve ser feito e frisa a importância deles se avaliarem corretamente, sendo honestos e justos com eles e com o próximo.

Enquanto a professora volta a visar os cadernos, os alunos realizam a auto-avaliação e conversam entre si, contando quantos pontos conseguiram. Uns finalizam as atividades e já vão recortando e colando as folhas no caderno. Outros a professora auxilia no recorte, dobradura e colagem das folhas, alguns alunos demonstram descuido nessa hora e a professora chama atenção que eles já são grandes, não podem desperdiçar cola nem deixar lixo no chão, que isso é ter ação responsável. Depois, a professora orienta-os sobre a tarefa do material TEMA, que será corrigida na sexta-feira. Este material é complementar e veio como parte da recomposição da aprendizagem pós período pandêmico e deve ser trabalhado 2h na semana nas aulas de língua portuguesa.

Alguns alunos se mostram ansiosos, uns falando o horário e outros preocupados com o tempo, pois querem ouvir a leitura do que escrevi durante as aulas. A professora os acalma, dizendo que vai dar tempo e começa a entregar a apostila TEMA que eles deverão levar para casa para realizar as atividades e trazer preenchidas na sexta-feira, quando ela termina a entrega me chama para realizar a leitura para a turma, explico

novamente como funciona a metodologia da pesquisa e sobre a importância da participação deles e começo a ler, eles escutam atentamente, no fim pergunto se querem acrescentar ou tirar algo, nenhum aluno se manifesta para fazer mudanças, só se surpreendem por eu ter anotado tantos detalhes e assim encerramos o primeiro dia.

No dia 31 de agosto, uma quinta-feira, iniciamos mais um dia de observação, temos 17 alunos presentes, sendo 6 meninos e 11 meninas. A primeira aula será de arte, a professora inicia contando uma história de leite chamada “O jardim de cada um” de Nye Ribeiro. Projeta o data show na lousa e vai contando a história, depois ela faz a interpretação e explica o sentido e a moral da história. Depois, ela organiza a sala em um círculo e propõe uma dinâmica para a turma, entrega para cada um dos alunos um papel e uma bexiga, pedindo para eles escreverem no papel tudo aquilo de ruim que estava em seus corações. Enquanto eles escrevem, ela coloca uma lixeira no centro da roda e pede para cada um, por vez ir até lá estourar o balão e jogar fora os sentimentos ruins. Vários sentimentos foram citados nesse momento como raiva, medo, maldades, orgulho, angústia, tristeza, revolta, ingratidão e entre outros.

No fim da dinâmica, a professora fala para os alunos o tema da aula do dia, que eles irão falar sobre o conceito de família. Ela pega um livro ilustrativo, com muitas imagens comparativas, com diferentes tipos de famílias de animais, famílias grandes e pequenas, que moram longe ou perto, que é muito organizada ou bagunceira, que gostam de barulho ou de silêncio, enfim, a história vai trazendo as contradições que existem entre as famílias. Ao decorrer de cada página que a professora passava e mostrava para os alunos, eles interagiam contando sobre a família deles. Ela aproveita os relatos para perguntar quem morava com os pais, quem tem madrasta ou padrasto, quem tem guarda compartilhada. Um dos alunos pergunta, o que é isso? Ela explica que é quando a criança fica um período com o pai e o outro com a mãe, alguns alunos levantam a mão quando entendem o significado do termo, ela continua a história, entra na questão do luto, pergunta se algum deles já perderam alguém querido, uns relatam parentes próximos, como pais, tios, etc. Outros relatam cachorro e a professora concorda, dizendo que a partir do momento que os adotamos eles são da nossa família.

Ela aproveita para falar sobre a adoção que algumas pessoas são adotadas, são escolhidas pelo coração e alguns alunos relatam que falam isso para os irmãos em casa. Ela explica que essa brincadeira não é legal, pois a criança pode crescer acreditando nisso e não se sentir pertencente à família. Que falar isso para machucar ou excluir não é nada legal. Por fim, ela termina de contar a história e fala sobre a importância da diferença

entre as pessoas e diz que o mundo seria muito chato se todo mundo fosse igual. Depois, ela passa um vídeo musical chamado: “normal é ser diferente”, o vídeo retrata diferentes maneiras existentes entre as pessoas, desde a altura, peso, cor, cabelo e entre outros elementos. Ela volta a frisar a importância de sermos diferentes e de respeitarmos essas diferenças. Após esse momento, ela traz como proposta para os alunos a confecção de cartazes com a temática família e organiza-os em 4 grupos e distribui revistas de recordes para eles com figuras de diferentes famílias.

Os alunos fazem a busca pelas imagens, alguns mostram tranquilidade na realização da atividade, outros encontram-se mais inseguros. Alguns perguntam para professora e até para mim se as imagens que eles escolheram remetem a família. A professora vai orientando-os e pede para cada aluno do grupo escolher uma imagem, não esquecendo de deixar o espaço para a escrita nos cartazes, fala que eles devem pensar no título e nas frases que serão relacionadas as imagens, explicando o que é a família.

Enquanto os alunos fazem a produção, a professora passa entre os grupos auxiliando, e fazendo registros com fotos, em alguns momentos também, ela faz a mediação de conflitos entre os alunos e chama atenção de alguns para não ficarem andando pela sala nem indo nos outros grupos para dar palpites no trabalho dos colegas. Alguns alunos demonstram facilidade de organização para a realização desta atividade, outros demonstravam dificuldades. Alguns alunos até brigaram para escrever e colar as figuras no cartaz, outros demonstravam apatia e falta de interesse. Um dos grupos se organizou por ordem alfabética para cada um ir escrevendo no cartaz, em outro grupo só uma aluna queria escrever. No decorrer, a professora escuta um dos alunos ofendendo o colega e o repreende, perguntando por que ele estava falando isso, se estava certo o aluno dizer aquilo? Ela pergunta se é assim, a forma correta de tratar o colega e se o aluno havia faltado a aula de ontem? O aluno responde que não havia faltado e ela então pergunta se ele não aprendeu nada em relação a respeitar o próximo. O aluno fica em silêncio e reflexivo.

Segue a aula, a professora apressa os alunos para finalizarem a atividade e determina mais 10 minutos para eles terminarem. Passando o tempo combinado, ela chama o primeiro grupo para ir à frente, apresentar e registra com fotos, os alunos expondo os cartazes. Depois, eles explicam o que haviam produzido e apresentam as imagens e as frases escolhidas. A professora repete a mesma sequência com os outros grupos e ao decorrer, ela vai dando dicas de apresentação do cartaz e de fala para os alunos. A atividade foi realizada por todos os grupos e com o empenho da maioria. A

professora vai ajudando aqueles que têm mais dificuldade a se apresentarem e, por fim, ela explica para eles a importância do trabalho em equipe, da organização, paciência, união e fala sobre a observação dela em relação à forma de trabalhar dos grupos.

Por fim, ela me cede a vez para a leitura, agradeço o momento e relembro-os que eles podem me ajudar no final da leitura, leio pausadamente o relatório do dia, no fim pergunto se eles querem acrescentar ou retirar algo e uma das meninas ergue a mão e diz: “você não colocou como foi feita a organização dos grupos, foram 4 grupos, sendo um grupo com 5 pessoas e 3 grupos com 4 pessoas.” Eu agradeço a contribuição dela e acrescento na observação, pergunto se mais alguém quer contribuir, eles dizem que não e finalizamos mais um dia.

No dia primeiro de setembro, uma sexta-feira, iniciamos nosso último dia de observação na sala do quinto ano. A professora faz o acolhimento da turma organizando as carteiras em círculo, depois dá boas-vindas aos alunos e faz a oração do dia. Ao todo, estão presentes 18 alunos, sendo 7 meninos e 11 meninas. Ela organiza o data show projetando na lousa, enquanto isso, os alunos conversam entre si sobre diferentes assuntos, o aparelho não conecta e a professora tenta resolver com muita paciência e pede para uma das alunas chamar alguém para ajudá-la. A coordenadora vem e as duas conseguem resolver o problema, ela aproveita a visita à sala para parabenizar os alunos pela participação no festival da canção. Após, a professora inicia sua aula de ensino religioso, o tema do dia é a importância da cultura afro-brasileira, ela explica para eles que existe uma lei no nosso país que contempla os estudos da história da África e afro-brasileira e que temos que estudar esses assuntos para conhecer nossa própria história, que através da diversidade cultural criada no nosso país nos encontramos nossa própria identidade. Depois, ela projeta uma imagem com vários elementos da cultura afro e pergunta para os alunos o que eles veem ou reconhecem ali, alguns respondem sobre as roupas coloridas, outros falam dos instrumentos musicais, outros falam da cor da pele. A professora os relembra das aulas de arte do mês passado, onde eles trabalharam questões sobre ritmos musicais e os instrumentos. Inclusive fala que os alunos elaboraram atividades práticas como a confecção de instrumentos e das máscaras africanas.

Ela passa alguns slides e faz a leitura em conjunto com as crianças, parando em alguns momentos, para explicar termos e fatos históricos, contextualiza que os africanos vieram para o Brasil de forma forçada, para fazer trabalhos escravos e que trouxeram junto com eles suas culturas e hábitos, como a música, a culinária, a religião e entre outros que viraram heranças para nós. Depois, a professora fala sobre os preconceitos e o

racismo que esses povos enfrentaram e ainda enfrentam até os dias de hoje, ela aproveita para ligar o tema da aula com tudo o que eles estudaram ao decorrer da semana sobre cidadania e o conceito de diferenças e respeito. Alguns alunos comentam que o preconceito ainda existe, que tem pessoas que não respeita os outros. A professora concorda com eles e diz que, infelizmente, falta muito conhecimento sobre a cultura e que por não conhecer, algumas pessoas têm medo e preconceitos.

Então, ela segue a leitura do texto que remete agora sobre a religião e as crenças. Neste momento, ela pergunta se alguém na sala conhece ou participa de alguma religião de matriz africana, uma das alunas levanta a mão e responde, eu conheço a umbanda quando crescer, quero participar dela. A professora responde que é uma escolha dela, que se ela quer, deve seguir e a aluna diz que a mãe dela falou que não tem templo ou lugar para essa região aqui em Jaciara. A professora responde que tem sim, que ela também não sabia, mas que durante a faculdade estudou com um colega que fazia parte dessa religião e frequentava o espaço aqui na cidade, que infelizmente não é muito divulgado, justamente por causa dos preconceitos e da intolerância religiosa. Então, ela pergunta se eles sabem o que é isso? Uma das alunas responde, é quando não tem paciência com a religião dos outros. A professora complementa a resposta, e isso, é quando a pessoa acha que só a religião dela é a certa e não respeita a dos outro. Por exemplo, eu sou evangélica, eu não posso achar que só a minha religião que salva e falar mal das outras, isso não é respeito. Infelizmente, as pessoas não conhecem as outras religiões e por isso falam mal, tem preconceitos. Não vou mentir para vocês, antes de conhecer esse meu colega da faculdade, eu não conhecia nada sobre as religiões africanas, só os comentários preconceituosos das pessoas e achava que era verdade. Só depois de várias conversas com ele que aprendi um pouco mais e vi que não era do jeito que as pessoas falavam, por isso precisamos aprender, estudar, conhecer para não ir acreditando em tudo que escutamos.

A conversa foi fluindo espontaneamente e a professora me pergunta se quero falar algo com eles sobre o assunto, eu respondo e ela me dá permissão para fazer uma fala com eles. Eu comento sobre como a nossa história foi contada. Dou o exemplo de um grande espelho no meio da roda, se ele se quebrasse, cada um de nós pegaria um pedaço desse espelho, cada um teria um pedaço da história. No entanto, se só pegar um pedaço e colocar no meio da roda, iremos ver apenas aquele pedaço que ficou em evidência, foi assim que aconteceu com a nossa história. Colocaram nos nossos livros, por muito tempo, apenas a versão dos portugueses, excluindo os indígenas e os africanos e por isso, nossos antepassados não conheceram muito sobre esses povos e suas culturas. A falta de

conhecimento e respeito gera preconceitos, então comento que nos últimos 20 anos foram criadas leis para estudarmos e aprendermos, no entanto, passamos mais 500 anos em atraso com esses povos, por isso o preconceito e a falta de conhecimento ainda são tão grandes, mas que devemos lutar contra isso, indo atrás de conhecimento, estudando e aprendendo cada vez mais.

Após, a professora volta a apresentar os slides com foco nas heranças culturais que recebemos dos povos africanos. Os alunos se interessam muito, principalmente quando é apresentada a culinária. Ela passa um vídeo mostrando os alimentos, frutas e pratos típicos que são de origem africana. Os alunos se mostram curiosos e surpresos com as novas descobertas, um aluno pergunta o que é acarajé e vatapá? A professora mostra para eles no vídeo novamente, eu faço uma pequena participação explicando o que é o acarajé e contando a história cultural e a importância deste alimento para os baianos. Segue a aula, a professora apresenta outro vídeo para a turma agora, em que mostra as influências africanas na dança, esportes, moda, religião, cores, etc.

Por fim, ela fala para os alunos, “nós conhecemos um pouco da cultura africana, no entanto, tem um aspecto que também herdamos e não passou nos vídeos e não falamos na aula até agora, vocês sabem quais são eles?” Os alunos tentam responder, mas ninguém acerta, então ela diz: “são as brincadeiras”. Nós também temos heranças africanas nas brincadeiras e vamos experimentar algumas hoje. Eles se mostram entusiasmados e eufóricos com a proposta dela. A professora separa quatro brincadeiras para apresentar para a turma: terra/mar, passa o bastão, pula feijão e pega a calda. Ela faz a apresentação das brincadeiras e explica as regras de cada uma delas. Em alguns momentos, compara com brincadeiras populares que as crianças conhecem para facilitar o entendimento. Por exemplo, quando explicou as regras de terra/mar, ela associou a brincadeira do morto/vivo. As crianças se mostraram bem empolgadas com a proposta de atividade apresentada pela professora. Foi um momento de muita descontração e aprendizado entre eles. São realizadas as quatro brincadeiras, a professora explica as regras e organiza os instrumentos e recursos que eles irão utilizar, como fita larga, cabo de rodo, tiras de TNT e cordas. Os alunos participam com compromisso e organização, fazendo filas, aguardando sua vez e seguindo as regras propostas. Mostram-se bem satisfeitos e alegres durante o processo.

Figura 4 - Professora realizando brincadeiras africanas com a turma

Fonte: Arquivos cedidos pela professora/2023.



Quadro 17 - Síntese sobre as práticas pedagógicas da professora Naiara

Elementos Transformadores	Elementos Excludentes
<ol style="list-style-type: none"> 1. A professora é dinâmica e interativa, muda o formato da sala e as metodologias com constância. 2. Dialoga sobre o conteúdo de ensino e também sobre a formação humana como um todo. 3. Relaciona a aprendizagem da leitura e da escrita com elementos que sejam significativos para as crianças; 4. Estabelece relação entre a leitura e a escrita e os acontecimentos e fatos da vida cotidiana. 5. Tem uma escuta atenta a fala das crianças, garantindo que todos tenham seu momento de compartilhar. 6. Busca respeitar à diversidade de cada um e estimula o respeito entre eles também; 7. Repudia qualquer ato de violência ou de desrespeito entre eles, intervindo quando é necessário. 8. Favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, quando trabalha questões relacionadas a diversidade, cidadania, democracia e entre outros. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ter alguns problemas de comportamento (indisciplina) na sala de aula. 2. Algumas crianças atrapalham um pouco devido às conversas, desentendimentos entre eles. 3. A forma ríspida e por vezes desrespeitosas como alguns alunos se tratam. 4. Um pouco de insegurança por parte da professora para tratar de pautas raciais.

Fonte: Produção da pesquisadora

No que tange aos elementos transformadores, a prática pedagógica da professora é marcada por características que promovem um ambiente de aprendizagem dinâmico, inclusivo e significativo para as crianças. Seu dinamismo e interatividade são evidentes na constante renovação do formato da sala e das metodologias de ensino, que tornam o processo educacional mais envolvente e adaptado às necessidades dos alunos. Essas mudanças ajudam a manter o interesse e a participação ativa dos estudantes, criando uma atmosfera de inovação constante. Nesse contexto, ela relaciona a aprendizagem da leitura e da escrita com elementos do cotidiano e experiências significativas para as crianças, tornando o conhecimento mais próximo e relevante para elas.

A prática pedagógica da professora, destaca-se ainda pela escuta ativa. Ao garantir que todas as crianças tenham oportunidade de se expressar, ela não apenas valida suas vozes, mas também fortalece a autoestima e o sentimento de pertencimento. Esse respeito pela diversidade é refletido em seu compromisso com o estímulo ao respeito mútuo entre os alunos, promovendo a aceitação das diferenças e a valorização das individualidades. Quando surgem situações de desrespeito ou violência, a professora intervém de forma respeitosa, conversando e levando a refletir sobre seus atos, assim reforçando a importância de um ambiente seguro e acolhedor. Além disso, ao abordar temas relacionados à diversidade, ela favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, incentivando os alunos a refletirem sobre questões sociais e culturais e a adotarem atitudes mais conscientes e empáticas.

Como elementos excludentes, um dos desafios notáveis é a presença de problemas de comportamento, como indisciplina e desentendimentos frequentes entre as crianças. conversas excessivas e atitudes que interrompem as atividades acabam impactando a dinâmica da sala e dificultando o progresso das aulas. Além disso, a forma ríspida e, por vezes, desrespeitosa com que alguns alunos se tratam reflete a necessidade de um trabalho mais consistente em relação ao respeito mútuo e à convivência harmoniosa. Mesmo a professora não sendo omissa e sempre intervindo não deixando passar os comentários ou ofensas, ainda assim elas acontecem com frequência, pois podemos apontar que outro aspecto desafiador é a insegurança da professora ao abordar pautas raciais. Apesar da importância de trabalhar essas questões de forma aberta e propositiva, a falta de confiança pode limitar as discussões e prejudicar o enfrentamento de preconceitos no ambiente escolar. Essa insegurança pode ser atribuída a uma formação inicial ou continuada insuficiente em relação a temas étnico-raciais, evidenciando a necessidade de capacitação específica para lidar com essas situações de maneira mais segura e assertiva.

A terceira professora que nos recebeu para os momentos de observação comunicativa em sua sala foi a **professora Tais**, atuante na rede municipal de ensino. No dia 6 de novembro, uma segunda-feira, iniciamos o primeiro dia de observação na escola municipal Maria Vilanni Delmontes, uma turma de segundo ano do ensino fundamental. A sala de aula é grande, contém vários cartazes pelas paredes como trabalhos das crianças, silabários e alfabeto ilustrativo (levando em consideração que é uma turma em plena alfabetização), segundo a professora a maioria dos alunos já sabem ler e escrever. A sala de aula é aconchegante, as carteiras são pequenas seguindo a estatura das crianças, têm ventiladores e um ar-condicionado, na frente fica a mesa da professora, a lousa e os armários. Ao todo, estavam presentes nesse dia 18 alunos, sendo 5 meninas e 13 meninos, no que tange a etnia/cor da pele, 10 alunos são negros ou pardos e 8 são brancos.

Às 13:00 horas, a professora recebe os alunos fazendo a acolhida e descrevendo a rotina deles no quadro. Logo em seguida, ela conversa com eles sobre a minha presença na sala e me apresenta para a turma, eu agradeço a oportunidade, a recepção das crianças e explico sobre o motivo da minha visita e como eles participariam. Uma das crianças é autista, tem uma professora auxiliar na sala para acompanhar e dar suporte a ele. Neste momento, a professora faz a oração e depois propõe uma atividade de escuta para os alunos, chama-os para o meio da sala e organiza uma grande roda, todos se sentam no chão. Ela liga a caixinha de som e solta uma música chamada “bacia de latão de Duzão Mortimer”, depois da escuta ela vai contextualizando a música com a realidade das crianças, fazendo perguntas sobre a vida cotidiana delas e de seus pais. Os alunos vão interagindo e respondendo as questões, depois a professora explica que a música ajudará a fazerem as atividades da apostila.

Ela pede para eles retornarem aos seus lugares, deixando-os sentarem ao lado dos colegas. A organização das carteiras foge do modelo tradicional, não sendo fileiras, mas sim em linhas, deixando uma carteira ao lado da outra. Enquanto os alunos se organizam em seus lugares, a professora pega as apostilas no armário para entregar a eles e chama duas crianças para serem ajudantes do dia, eles a ajuda a entregar o material para a turma. Neste meio tempo alguns alunos conversam, outros brincam, a professora ao terminar a entrega das apostilas, intervi com alguns para guardarem os brinquedos e levarem a atividade a sério. Ela fala a página que eles devem abrir a apostila e pede para um dos alunos fazer a leitura do enunciado, depois explica o que é para ser feito, ilustrando na lousa. Alguns alunos reclamam do calor e a professora vai observar se o ar-condicionado está funcionando, pega o controle e mexe um pouco e depois segue a aula. As duas

primeiras aulas eles estão trabalhando com uma apostila complementar chamada “pé de imaginação” esse material faz parte do projeto de alfabetização - Alfabetiza MT e tem que ser trabalhado uma vez por semana.

Esta apostila propõe atividades de leitura, escrita, interpretação e produção de texto. A professora vai intervindo entre leituras, explicações e o atendimento dos alunos, passando nas mesas, corrigindo, vistando os cadernos e ajudando os alunos que sentem mais dificuldades. Neste meio tempo, a professora auxiliar está ajudando e orientando o aluno autista, na mesa dele fica uma lousa pequena, onde a professora escreve e desenha com as vogais e o calendário, ela também ajuda um dos alunos que ainda tem dificuldade com a leitura e a escrita, enquanto a professora regente vai passando pelas mesas auxiliando os alunos e cobra de um deles para que faça a tarefa e ele responde “que está difícil.” Ela, com muita paciência, responde a ele: que não está difícil não, para ele ler de novo. Então, ele responde para ela: “não está difícil para você que sua apostila já vem respondida.” Ela então sorri e com calma responde para o aluno “que a apostila dela também não tem resposta, pois são textos que eles têm que criarem/produzirem”, depois ela vai até a sua mesa e pega sua apostila e mostra ao aluno que a dela não veio com respostas também. O aluno sorri e começa a fazer sua atividade, a professora segue orientando outros alunos, lembrando os de usarem a letra cursiva, iniciar as palavras com letra maiúscula depois do ponto, etc. Alguns minutos depois ela começa a fazer a correção das atividades junto com eles na lousa.

Eles fazem uma pausa para o recreio e antes de saírem, a professora os lembra de não correrem, não brigarem, comerem direitinho, ir ao banheiro e entre outros lembretes. Voltando do recreio, todos entram na sala, um dos alunos relata que o colega falou algo que ofendeu uma das crianças. A professora senta com esse aluno e conversa com ele, explica com calma que a sua atitude foi errada, para ele se colocar no lugar do outro e que o correto é pedir desculpas pelo seu comportamento. Enquanto conversa com o aluno, ela pede para as crianças fazerem uma das atividades da apostila. Segue a rotina, os alunos ficam em seus lugares fazendo as atividades e conversando e a professora segue passando nas carteiras, auxiliando quem precisa e vistando as apostilas.

Algumas crianças aproveitam para conversar e andar pela sala neste momento. Um tempinho depois, a professora pede para todos se organizarem que ela começará a correção. Então, começa a leitura das perguntas e os alunos vão respondendo oralmente, ela vai registrando o que eles falam na lousa, um dos meninos reclama que a resposta está grande para copiar. A professora fala: “quem for terminando é para avisar que irei passar

dando um carimbo, hoje será o carimbo do dinossauro.” Enquanto isso, acontece um incidente com a garrafa de água de uma das colegas, que cai e quebra, ela avisa a professora e sai da sala para jogar água fora e pegar um pano para secar o chão.

Neste meio tempo, a professora passa carimbando as tarefas, alguns alunos aproveitam para conversar e uma das crianças fala: “cala a boca”. A professora então intervi, falando que não pode falar assim, que tem que respeitar o colega. Depois, ela anota na lousa que eles irão trabalhar a matéria de história, anota as páginas e pede para os alunos iniciarem a leitura, enquanto ela termina de olhar e carimbar a atividade quando finaliza, ela pede para os alunos acompanharem a leitura com os dedinhos, pois será leitura compartilhada, o tema será o trabalho realizado em casa e a divisão das tarefas domésticas, ela vai chamando os nomes e os alunos realizam a leitura dos trechos. Uma das alunas faz barulho enquanto a colega está lendo e um dos meninos pede silêncio para ouvir a leitura.

Após ler o texto, a professora explica que este tema é sobre o assunto que eles tiveram ontem e a roda de conversa, depois orienta como eles devem fazer as atividades. No final da aula, ela me cede um momento para que eu faça a leitura e a observação do dia. Segue no mesmo fluxo nem todos alunos se mostram interessados, outros prestam bastante atenção, finalizo pergunto se eles têm contribuições, eles dizem que não e terminamos por ali.

Dia 8 de novembro, uma quarta-feira, iniciamos o último dia de observação com esta turma. Às 13:00 horas a professora faz a acolhida da turma, porém hoje mudando a configuração das carteiras, deixando as organizadas em fileiras em modo tradicional, pois os alunos irão realizar uma prova externa, avaliação somativa para medir a alfabetização que será aplicada por outra pessoa. Ao todo, estão presentes 22 alunos, sendo 14 meninos e 8 meninas, das 13:30h até às 14:45h, os alunos ficaram na sala com o aplicador realizando a prova e a professora na sala dos professores, aguardando. Às 14:45h, eles foram liberados para o recreio e retornaram às 15:00h para a sala.

No retorno, a professora organiza as apostilas para iniciar a aula de ciências, conversa com a turma, esclarecendo para eles que está chateada pelo mau comportamento de alguns alunos na realização da prova, que aproveitaram sua ausência e não cumpriram com os combinados. O tema da aula é sobre as plantas, com foco no caule e nas folhas e suas estruturas. A professora começa a explicar o assunto desenhando no quadro e alguns alunos se exaltam na participação, ela lembra-os que hoje eles já aprontaram demais que ela não quer saber mais de bagunça. O aluno autista também apresenta mais agitação

e a professora auxiliar o acalma, a professora regente segue sua explicação depois fala para os alunos sobre a atividade prática que eles irão realizar com as folhas, explica com calma que eles vão dar uma volta pela escola à procura de folhas, mas estabelece algumas regras para serem seguidas. Organizar-se a fila para saírem e a professora vai orientando os espaços que eles podem ir recolhendo as folhas.

Este é um momento bem legal e descontraído para as crianças, que se mostram bem empenhadas na busca pelas folhas. Um dos alunos começa a subir na árvore e a professora pede para ele descer, pois pode se machucar. Outros se interessam mais pelos diferentes formatos e cores das folhas, outros querem mostrar para os colegas, as professoras e para mim o que conseguiram encontrar. Um dos alunos apresenta não estar passando muito bem, está bem quieto e queixa-se de fraqueza, a professora o acalma, dizendo que irá levá-lo na coordenação. O aluno autista participa da atividade ao lado da professora auxiliar, aparentando gostar do que está fazendo.

Retornando para a sala, a professora orienta os alunos do que vão fazer com as folhas coletadas, entrega uma folha sulfite em branco para cada um e pede para que eles usem a imaginação e criem desenhos. Ela e a professora auxiliar passam pelas carteiras pingando cola no sulfite e as crianças começam suas produções, alguns bem concentrados, outros querendo contar o que vão fazer. Quando ela termina de passar a cola, avisa a turma que irá levar o colega que não está bem na coordenação, para eles não desobedecerem a professora auxiliar que ela ficará de olho neles, quando ela sai alguns alunos aproveitam para levantar para ver e também mostrar os desenhos para os colegas.

A professora retorna para a sala com o aluno e pede para ele ficar quietinho, descansando para melhorar. Ela pede para eles organizarem as folhas que eles recolheram lá fora, que ela passará com a fita adesiva para fazer pulseiras de folha com eles. As duas professoras vão ajudando os alunos a criarem suas pulseiras, alguns ficam bem empolgados e saem mostrando para todo mundo quando finalizam as pulseiras, ela pede para os alunos irem entregando os desenhos criados, pois elas irão fazer a exposição para todas da sala ver. As duas pegam um barbante, esticam um varal e começam a colar as atividades feitas por eles. Alguns alunos prendem a atenção no varal, observando os desenhos, outros aproveitam que as professoras estão organizando as atividades para levantar e brincar, a professora chama atenção de alguns para voltar aos seus lugares.

Quando o varal já está quase pronto, a professora pede para todos sentarem e pegaram as apostilas para fazerem as atividades. A sala hoje está mais agitada, ela precisa conversar e pedir várias vezes para alguns alunos colaborarem. Por fim, os alunos

obedecem. A professora começa a explicar as atividades, ela dá um tempinho para eles fazerem a tarefa, depois começa a corrigir as atividades, fazendo a leitura das questões e explicando o conteúdo. Os alunos mostram-se bem participativos neste momento, a professora vai organizando por ordem, pedindo para eles erguerem as mãos e ela vai chamando por nome, de forma organizada, para eles irem contando seus relatos e participarem, alguns não demonstram muita paciência para esperar sua vez, outros querem falar várias vezes.

A professora vai intermediando o diálogo, explicando para eles que não pode todos falar ao mesmo tempo, que é preciso aprender a ouvir o colega e não só falar, a levantar a mão, esperar sua vez, respeitar a vez do colega e etc. Assim, estabelecendo o diálogo a partir do conteúdo proposto na aula. Depois, ela pede para eles se acalmarem que a vez de falar agora será dela. Então, retorna para a explicação do quadro utilizando desenhos para a correção da atividade. Por fim, ela me cede a vez para fazer a leitura da observação no finalzinho da aula, converso com eles mais uma vez, lembrando do nosso combinado em que eles me ajudarão caso precise ou que se lembrem de algo que eu tenha esquecido, faço a leitura, eles aplaudem no final, mas alegam não ter nada para acrescentar, agradeço a todos pela participação e me despeço, finalizando a pesquisa com eles naquele momento.

Quadro 18 - Síntese sobre as práticas pedagógicas da professora Tais

Elementos Transformadores	Elementos Excludentes
<ol style="list-style-type: none"> 1. A professora é calma, paciente e atenciosa com as crianças. 2. Tem uma escuta atenta a fala das crianças, garantindo que todos tenham seu momento de compartilhar. 3. Foge do modelo tradicional na organização de sua sala, as crianças sentam em círculos ou linhas ficando mais próximas. 4. Intervém em situações de conflitos e em falas desrespeitosas. 5. Demonstra ter cuidado com as crianças. 6. A professora auxilia e ajuda as crianças tanto nas atividades, como no manuseio com os materiais escolares. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Algumas crianças atrapalham um pouco devido às conversas e brincadeiras. 2. A forma ríspida e por vezes desrespeitosas como alguns alunos se tratam. 3. A professora evita falar sobre questões sociais/raciais em sua sala. Usando apenas o argumento do respeito para mediar os conflitos. 4. Ao abordar os conteúdos não os relaciona as questões da vida cotidiana.

Fonte: Produção da pesquisadora

No que tange aos elementos transformadores, a postura calma, paciente e atenciosa da professora transmite segurança aos alunos, criando um ambiente de

confiança, ajudando a construir vínculos positivos e favorecendo o engajamento nas atividades propostas. A professora também demonstra uma escuta ativa, valorizando a fala das crianças. Outra característica positiva é sua flexibilidade na organização do espaço da sala de aula, fugindo do modelo tradicional. Ao dispor as crianças em círculos ou linhas mais próximas, ela favorece a interação entre os alunos, contribuindo para um ambiente colaborativo e dinâmico que incentiva o trabalho em grupo e o aprendizado coletivo. Ela se mostra atenta em intervir em situações de conflito ou falas desrespeitosas, agindo de maneira proativa para promover o respeito e a convivência saudável entre as crianças. Além disso, ela auxilia ativamente os alunos, tanto nas atividades pedagógicas quanto no manuseio dos materiais escolares. Esse cuidado demonstra dedicação ao bem-estar e ao desenvolvimento das crianças, garantindo que elas se sintam apoiadas e encorajadas.

Como elementos excludentes, destaca-se que algumas crianças acabam atrapalhando as atividades devido a conversas paralelas e brincadeiras, o que pode dificultar o foco nas tarefas propostas e comprometer o andamento das aulas. Além disso, há momentos em que os alunos se tratam de forma ríspida ou desrespeitosa. Situações como essas, se não mediadas de maneira mais assertiva, podem comprometer a construção de um ambiente harmonioso e acolhedor, prejudicando as relações interpessoais entre as crianças. Outro ponto a ser considerado é que a professora evita abordar questões sociais ou raciais em sala de aula, preferindo restringir sua mediação aos conflitos com argumentos relacionados ao respeito mútuo. Embora o respeito seja um princípio importante, a ausência de discussões mais profundas sobre temas como diversidade e igualdade limita a oportunidade de desenvolver o pensamento crítico das crianças e de sensibilizá-las para a realidade social que as cerca. Por fim, ao abordar os conteúdos curriculares, a professora não estabelece conexões com as questões da vida cotidiana. Essa falta de contextualização pode dificultar a compreensão dos alunos sobre a relevância dos conteúdos para sua realidade, reduzindo seu engajamento e sua capacidade de aplicar o aprendizado de forma prática.

A quarta e última professora que nos recebeu para os momentos de observação comunicativa em sua sala foi a **professora Rosângela**, também atuante na rede municipal de ensino de Jaciara. No dia 13 de novembro, uma segunda-feira, iniciamos o primeiro dia de observação na escola municipal Magda Ivana, uma turma de primeiro ano do ensino fundamental. A sala de aula é grande, ampla e bem ventilada/climatizada com dois ares-condicionados, contém vários cartazes pelas paredes como alfabeto ilustrado,

silabário simples e complexo, chamada com nome das crianças, calendário, números ordinais e cardinais, combinados e regras, um cantinho da leitura com vários livros infantis. A sala é aconchegante, bem colorida, organizada por filas no modelo tradicional, com a configuração de 5 filas. As carteiras são pequenas, de acordo com o tamanho das crianças, na frente fica a lousa, a mesa da professora e um armário no canto, no fundo tem mais um armário e 3 mesas com livros didáticos. Ao todo, estão presentes hoje 19 alunos, sendo 9 meninos e 10 meninas. No que tange à etnia/cor da pele, 18 alunos são negros ou pardos e um é branco.

Às 13:00h, a professora recebe os alunos fazendo a acolhida, a aula do primeiro horário é de educação física, sendo ministrada por uma professora de área na quadra da escola. Fico na sala dos professores junto com a professora regente aguardando os alunos voltarem. Às 14:00h, retornamos para a sala, a professora conversa com a turma, me apresenta e explica o motivo da minha presença, converso por um instante com as crianças, contando como será feita a observação e como eles participarão no final do dia. Sou muito bem recebida, as crianças se mostram curiosas e alegres com minha presença, depois que me sento para fazer observação, a professora organiza a rotina no quadro junto com os alunos, anota as informações do cabeçalho no quadro colocando o nome da escola, nome da cidade, a data, retomando o dia, mês e ano e relembra com os alunos os dados do calendário, como o mês que estamos o ano, eles lembram que no dia seguinte será aniversário dela.

Na rotina, segue a chamada e depois a aula de ensino religioso. A professora inicia o conteúdo contando uma história de leite para eles, denominada “menino de todas as cores de Luísa Ducla Soares”. Ela mostra para eles o livro e depois apresenta a história em palitoches, onde coloca os personagens em evidência, vai mostrando-os e fazendo a leitura da história. Os alunos mostram-se interessados, prestando atenção a cada detalhe, quando termina de ler e contar a história, a professora explica para eles que somos pessoas diferentes, temos cores e jeitos diferentes e que todos devem ser respeitados em suas diferenças.

Ela aproveita para relembrar a situação de uma fala de uma das crianças que ocorreu na sexta-feira e fala para os alunos que não gostou e não aceita essas falas em sala, que ali ninguém é melhor do que o outro, que a aula de hoje foi preparada justamente para eles verem e entenderem que somos diferentes e relembra outro momento que eles tiveram ao decorrer do ano, onde ela ensinou para eles que não existe o lápis cor de pele, pois nós temos variados tons de pele e aquele lápis não representa todo mundo. Uma das

crianças então fala, aquele é o lápis bege, né, professora? Ela então responde, isso, isso mesmo, aquele é o lápis bege e temos vários tons de peles, além daquele lá.

Após esse momento, a professora então explica para os alunos como será feita a atividade, uma das alunas ajuda a distribuir a atividade impressa. A primeira atividade eles devem ilustrar através de desenhos, eles e os colegas, com suas diferenças. A professora vai passando pelas carteiras, observando e auxiliando os alunos, fornecendo materiais pedagógicos como lápis de cor, borracha, lápis para os alunos que precisam. Às 14:45h, é feita uma pausa para o recreio, ela os organiza em fila para sair e os lembram de não correr, ir ao banheiro, lanchar direito e etc.

Às 15:00h, retornamos para a sala, a coordenadora passa por lá para relembrá-los sobre o comportamento e as brincadeiras lá fora, e diz que tem colegas exagerando e correndo o risco de se machucar. A professora reforça a fala da coordenadora, explica que eles podem se machucar sério desse jeito. Depois, ela retoma a atividade, fazendo a correção no quadro junto com os alunos, elaborando uma lista de diferença entre eles, quem é o mais alto, o mais baixo, quem escreve com mão esquerda e entre outras características. Ela aproveita o momento para falar sobre as diferenças que são importantes e que nós devemos respeitá-las. Enquanto perguntava as características dos colegas para a turma, alguns respondiam que o colega é bonito ou inteligente e a professora frisa que todos são bonitos e inteligentes, que são belezas e inteligências diferentes, mas que todos eram iguais nesse ponto de possuí-las.

Após terminar a correção, ela passa pelas filas, ajudando os alunos a colarem suas atividades no caderno, depois organiza as apostilas para iniciar a aula de português. No município também está sendo utilizado material apostilado. Ela vai chamando os alunos para buscarem seu material e pede para eles abrirem na página 23, que vão aprender sobre os sentidos semelhantes das palavras. Ela cita os exemplos da apostila, mas percebe que os alunos estão com dificuldades para entender, então muda a forma de explicar e busca outros exemplos. Os alunos começam a entender e ficam mais participativos, a professora precisa intervir em alguns momentos para ele se acalmarem e voltarem ao foco.

Em seguida, ela organiza para fazerem a leitura compartilhada, pedindo para os alunos acompanharem e vai chamando o nome de alguns alunos para lerem, ao decorrer que eles vão lendo, ela vai explicando o que é para fazer em cada atividade e registra na lousa as correções, depois passa pelas carteiras, observando quem está fazendo e auxiliando quem precisa de ajuda. A turma está em processo de alfabetização, alguns alunos leem bem, outros ainda encontram dificuldades. Em alguns momentos, a

professora faz intervenções lembrando sobre as vogais, os sons das palavras, as famílias silábicas e entre outros. Ela dá uma pausa na explicação e libera os alunos por filas para irem ao banheiro. Enquanto isso, alguns alunos aproveitam para terminar as atividades.

Segue a rotina da sala, a professora mostra-se carinhosa e atenciosa com as crianças. pergunta se um dos alunos havia ido ao médico, fala com outro aluno se ele está bem, pois está muito quietinho, com outro comenta que seu cabelo está grande para pedir aos pais para cortarem. Preocupa-se com a questão dos materiais se todos têm o que é preciso e lembrando da responsabilidade com os objetos que estão sumindo. Escuta atentamente os alunos quando eles buscam o diálogo e, quando necessário, intervi para eles se acalmarem e esperar sua vez de falar. Continua a sequência de leitura, explicação do conteúdo e correção de atividades na lousa. As crianças participam, alguns mais concentrados, outros nem tanto buscando-se dispersar com outras atividades como desenho, recorte e conversas com os colegas.

Quem vai sendo liberado é instruído a fazer atividades de recorte de um jogo africano chamado shisima, o tabuleiro veio na apostila no material de apoio e será utilizado na aula de história de amanhã. A professora pega um modelo e coloca na lousa para os alunos verem como deve ficar o tabuleiro recortado, os alunos se mostram empolgados com os preparos para a atividades do jogo. Só que muitos não tem tesouras, a professora empresta as que ela tem e os relembra que ela tinha mais tesouras e que muitas sumiram, para eles cuidarem das poucas que ainda restam. Ela segue corrigindo e visitando as atividades e auxiliando os alunos na atividade de recorte. Quem vai terminando guarda a apostila no armário e quem termina o tabuleiro do jogo coloca seu nome e guarda nas carteiras do fundo para usarem amanhã.

Por fim, a professora os organiza e pede para eles arrumarem as mochilas, depois me cede a vez para fazer a leitura da observação de hoje. Relembro-os sobre o motivo da minha visita, explico sobre a importância da participação de todos e começo a leitura, eles escutam atentamente e admirados pelos detalhes que vou descrevendo que observei, quando termino pergunto se é isso mesmo que anotei, se está faltando algum detalhe, se eles querem tirar alguma parte, eles dizem que não precisa mexer em nada e que está muito bom assim, agradeço e a professora libera-os para irem embora.

No dia 14 de novembro, uma terça-feira, iniciamos mais um dia de observação. Às 13:00h, a professora recebe as crianças para acolhida, com a sala organizada em filas e bem climatizada. Logo em seguida, a coordenadora chega até a sala e pede a professora para conversar com a turma, ela vem tratar de um assunto importante, pois ouviu no pátio,

antes da entrada dos alunos, uma das crianças fazendo distinção do colega na hora de brincar por causa da cor da pele. Ela explica para as crianças que somos pessoas diferentes, com características diferentes, que nossa pele, nosso cabelo e tantas outras coisas não são iguais e que bom que é assim, pois se o mundo e as pessoas não fossem diversas, seria tudo muito chato e sem cor e o que deve ser igual é o respeito entre as pessoas.

Fala que devemos respeitar e não distinguir as pessoas, até porque além dessa atitude ser feia, é também errada e que ela e nem a professora aceitará essa situação na escola, pois eles não aprendem isso lá e se estão aprendendo em casa ou na rua, os pais serão chamados na escola para saber o que está acontecendo e serem responsabilizados pelos erros dos filhos. “Aqui na escola todos são iguais e devem ser tratados com respeito.” Por fim, avisa a turma que essa é a última vez que ela passará na sala para alertá-los sobre o assunto e que não quer que aconteça uma próxima vez, mas se acontecer, ela chamará os pais e a conversa será muito séria. Depois, ela pergunta para os alunos se eles estão combinados dessa forma. As crianças respondem que sim. Ela aproveita para perguntar sobre um objeto perdido, se pertence a alguém da sala. As crianças respondem que não é, então ela agradece se despede da turma e vai embora.

A professora aproveita para continuar a conversa com os alunos, fala para eles que está envergonhada pela situação, pois havia conversado sobre isso com eles ontem na aula de ensino religioso, sobre a importância de respeitar as diferenças e as cores das pessoas. Relembra a história do menino de todas as cores que ela havia contado ontem e frisa a fala da coordenadora sobre chamar os pais para conversar caso a situação continue, mas que ela espera que não se repita, que isso se encerre ali.

Ao todo, hoje estão presentes 16 alunos, sendo 7 meninos e 9 meninas no que tange à etnia/cor de pele, 14 alunos são negros ou pardos e 2 são brancos. A professora organiza as apostilas e fala para eles que hoje começaram utilizando a apostila do Alfabetiza-MT, que é um material extra para trabalhar a alfabetização e eles utilizam 3 vezes na semana. Ela começa a leitura do texto que será trabalhado na aula, a história sobre o lobo-guará e pede para os alunos acompanharem, depois pede para eles continuarem a leitura em silêncio, que ele irá fazer algumas perguntas, dá um tempinho para as crianças, a sala fica bem quietinha e os alunos concentrados.

Para trabalhar a interpretação textual, a professora faz perguntas referentes à estrutura do texto e suas personagens. As crianças respondem atentas e com certeza das respostas. Depois, ela começa a realizar as atividades junto com eles, registrando as

respostas na lousa e utilizando recursos fonológicos para ajudar os alunos a separar e contarem as sílabas, ao decorrer que eles vão terminando, ela vai passando pelas carteiras e vistando as apostilas, aproveita para liberá-los por filas para ir ao banheiro durante este momento.

Enquanto passa pelas carteiras, a professora tece diálogos com os alunos, mostrando-se preocupada com eles, perguntando se uma das crianças almoçou hoje. Se um dos meninos está com frio, pois está de frente para o ar, ela muda o aluno de lugar deixando-o longe do vento. Finalizando as correções, ela pede para os alunos irem guardando o material extra em seu armário do fundo. Enquanto isso, organiza as apostilas bimestrais, entrega para as crianças e anuncia que eles irão trabalhar matemática, o conteúdo de sistema monetário.

“Falaremos sobre o nosso dinheiro”, diz ela e depois lê o texto e explica, uma das crianças pergunta: “o que é cédula? Ela então responde, indo pegar em sua bolsa uma nota de 2 reais e uma moeda e mostra para as crianças, explicando que é um papel diferente, áspero, específico e fala que ele é diferente para todos terem acesso, inclusive as pessoas com deficiência visual, que ao pegarem na nota conseguem identificar através do tato. Explica que o real é o dinheiro oficial do Brasil, o dinheiro que tem valor aqui no nosso país e vai fazendo pergunta aos alunos relacionadas ao dinheiro, quantidade e noção de valores. Os alunos mostram-se empolgados com a aula, querendo participar e dando exemplos. Em alguns momentos, a professora precisa até intervir, pedindo para ele se acalmarem e esperar a vez para falar. Próximo das 14:45h, a professora relembra sobre o comportamento lá fora quando eles saírem para o recreio, lembrando que ontem a coordenadora veio até a sala para falar sobre isso.

Às 15:00h retornamos para a sala, as crianças organizaram uma surpresa para a professora para que no retorno do recreio, cantassem os parabéns para ela, a professora demonstra muita alegria e agradece o carinho de seus alunos. Passado este momento, ela retoma a aula de matemática, continua o tema sobre o sistema monetário, realizando algumas atividades. Ela faz perguntas para estimular o raciocínio lógico e em uma das atividades, eles usarão o material de apoio, recortando cédulas e colando nos lugares indicados. A professora auxilia neste momento entregando tesouras, ajudando a colar e aproveita para ir fazendo perguntas somativas em relação aos valores e algumas crianças mostram que estão entendendo bem o conteúdo, outros ficam mais quietos, mostrando-se indecisos.

Após terminar as correções, ela pede para os alunos abrirem as apostilas na disciplina de história e os relembram que ontem eles haviam montado o jogo africano, então ela comenta a importância da cultura e que nós herdamos e aprendemos diferentes costumes, como as danças, brincadeiras, músicas, jogos de outros países e que na atividade de hoje eles iriam aprender um jogo que foi inventado lá na África, em um país chamado Quênia, e fala que ele é parecido com o jogo que conhecemos aqui no Brasil, chamado jogo da velha, algumas crianças comentam que conhece esse jogo.

Neste momento a professora, suspira assustada, lembrando que esqueceu de trazer os feijões que seriam utilizados como peças no jogo, uma das crianças fica preocupada, “e agora como vamos jogar?” A professora pede para eles se acalmarem, que ela vai pensar em “um plano B”. Então, ela vai lá fora rapidinho e volta falando para os alunos que eles irão utilizar pedrinhas para jogar e os libera por fila para eles irem até o pátio da escola, onde ficam as árvores e cada um tinha a missão de encontrar três pedrinhas e assim se fez a dinâmica. Enquanto alguns procuravam/buscam as pedrinhas, a professora ia entregando os tabuleiros montados por eles e depois os organizou em duplas para jogarem.

Eles se mostraram bem empolgados e felizes, alguns bem concentrados. A professora percorre pelos espaços, observando as duplas e orientando aqueles que ainda não haviam entendido as regras. Neste momento de interação entre eles, peço permissão a professora e as crianças para registrar algumas fotos deles jogando. Eles me permitem, então percorra as filas registrando. A dinâmica flui bem, os alunos demonstram estar gostando alguns se empolgam por estar ganhando. A professora orienta-os a deixar uma folha ao lado para anotarem os resultados e não se perderem.

Depois de um tempo jogando, a professora pede para eles pararem e guardar o jogo e as pedrinhas na bolsa para eles brincarem em casa e fala que eles irão fazer outra brincadeira que também está na apostila e também é uma cantiga de roda bem conhecida que passou de geração em geração. Ela então chama 3 meninas para ajudá-la na brincadeira. A cantiga é escravos de Jó – “nós 4, eu com ela, eu sem ela, nós por cima, nós por baixo.” a atividade ajuda a trabalhar a coordenação motora, lateralidade e senso de coletividade, após ensinar a cantiga e os movimentos, a professora vai chamando quatro alunos por vez para brincarem lá na frente.

As crianças se divertem ao realizar a atividade, enquanto alguns estão na frente naturalmente, outros grupos se formam no meio da sala. A última fila aguarda sua vez no canto, depois, a professora comenta sobre outras brincadeiras populares que eles ainda

vão realizar esse bimestre, sendo algumas delas na aula de educação física. Depois, ela comenta sobre outro jogo africano, que tem na apostila deles também, um jogo de tabuleiro criado no Egito chamado mancala ou xadrez africano, e explica para as crianças que ele é um jogo difícil, que ela vai estudar as regras dele primeiro para depois realizar com eles.

Após, a professora pede para eles guardarem a apostila e relembra da conversa que eles tiveram no início da aula, que é algo muito sério que não é mais pra ocorrer de forma alguma, pois é um crime e que caso aconteça, os pais serão chamados e terão que responder judicialmente com a polícia e que ela não quer mais ouvir essas coisas. Alguns alunos comentam que é errado, que Deus fez todos iguais, com amor e carinho. Outra aluna comenta que somos todos diferentes, os únicos que são iguais são os irmãos gêmeos. A professora explica que alguns gêmeos também não são iguais.

Depois, ela encerra a conversa, pede para eles guardarem a apostila no armário e arrumarem o material enquanto ela faz a chamada. Por fim, ela me cede a vez para leitura. Converso com eles novamente, perguntando se eles ainda se lembram como funcionava a nossa dinâmica, eles me afirmam que sim, então começo a leitura e eles prestam bastante atenção, um dos alunos fica bem reflexivo quando leio a parte da vinda e da fala da coordenadora na sala, alguns balançam a cabeça confirmando o que eu lia, quando termino pergunto se eles querem contribuir com o texto, se querem acrescentar ou retirar alguma coisa, ninguém se manifesta, pergunto se era aquilo mesmo e eles confirmam, por fim me despeço e agradeço a todos, alguns alunos mostram-se bem carinhoso e me abraçam antes de irem embora.

Figura 5 - Imagens do jogo shisima (jogo africano)

Fonte: Arquivos cedidos pela professora/2023.



Quadro 19 - Síntese sobre as práticas pedagógicas da professora Rosângela

Elementos Transformadores	Elementos Excludentes
<ol style="list-style-type: none">1. A professora é paciente e atenciosa com as crianças.2. Tem uma escuta atenta a fala das crianças, garantindo que todos tenham seu momento de compartilhar.3. Demonstra ter cuidado com as crianças.4. A professora auxilia e ajuda as crianças tanto nas atividades, como no manuseio com os materiais escolares.5. Dialoga sobre o conteúdo de ensino e também sobre a formação humana como um todo.6. Relaciona a aprendizagem da leitura e da escrita com elementos que sejam significativos para as crianças;7. Estabelece relação entre a leitura e a escrita e os acontecimentos e fatos da vida cotidiana.8. Busca respeitar à diversidade de cada um e estimula o respeito entre eles também.9. Repudia qualquer ato de violência ou de desrespeito entre eles, intervindo quando é necessário.10. Favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, quando trabalha questões raciais/sociais.	<ol style="list-style-type: none">1. Algumas crianças atrapalham um pouco devido às conversas e brincadeiras.2. A linguagem e a comunicação com as crianças. Ela menciona a dificuldade em explicar questões sobre racismo e identidade racial de maneira que seja acessível e adequada para os pequenos.3. A resistência dos pais em relação a conteúdos sobre questões raciais, como a cor de pele das crianças. A professora demonstra cautela ao abordar esses temas, temendo como essas questões podem ser interpretadas pelos pais.

Fonte: Produção da pesquisadora

No que tange aos elementos transformadores, a atuação da professora evidencia práticas pedagógicas que contribuem em uma abordagem atenta e humanizada. Sua paciência e cuidado são perceptíveis em sua interação com os alunos, destacando-se pela dedicação em garantir que cada criança se sinta acolhida e valorizada. Além disso, a escuta atenta permite que todos tenham seu momento de compartilhar ideias, fortalecendo a confiança e promovendo a participação ativa na sala de aula. A professora também demonstra um olhar atento ao apoiar os alunos tanto na realização das atividades quanto no manuseio de materiais escolares, garantindo que todos recebam a ajuda necessária para se engajarem nos processos de aprendizagem. Além disso, ela estabelece a aprendizagem da leitura e da escrita a elementos significativos para as crianças, relacionando-os com acontecimentos do cotidiano, essa prática contribui para tornar o aprendizado mais relevante e significativo.

A professora também se preocupa em promover o respeito à diversidade, estimulando os alunos a valorizar as diferenças individuais. Quando ocorrem atos de desrespeito ou conflitos, ela intervém de forma assertiva, incluindo o incentivo ao desenvolvimento do pensamento crítico, especialmente ao trabalhar temas raciais e sociais. Esses fatores destacam seu compromisso com uma educação transformadora e sensível às necessidades e potencialidades de cada aluno.

Nos elementos excludentes, um dos fatores observados é que algumas crianças acabam atrapalhando o andamento das atividades devido a conversas e brincadeiras frequentes, o que exige da professora estratégias para manter a atenção e o engajamento do grupo. Outro aspecto relevante é a dificuldade enfrentada pela professora na linguagem e na comunicação ao tratar de temas relacionados ao racismo e à identidade racial. Ela menciona o desafio de abordar essas questões de forma acessível e adequada para crianças pequenas, especialmente em um contexto onde conceitos complexos precisam ser traduzidos de maneira clara e sensível. Essa dificuldade, pode limitar a profundidade das discussões, comprometendo a oportunidade de trabalhar o desenvolvimento de uma consciência antirracista desde cedo. Além disso, há a resistência de alguns pais em relação à introdução de conteúdos sobre questões raciais, como discussões sobre a cor de pele das crianças. A professora, com receio de como esses temas possam ser interpretados e recebidos pelas famílias, adota uma postura mais cautelosa ao abordar esses assuntos.

Essa preocupação, embora compreensível, pode restringir o impacto transformador que uma educação comprometida com a inclusão e a diversidade pode alcançar. De modo que o medo do que falar para as famílias, a paralisa diante de algumas situações, esse medo está imbricado em dinâmicas sociais sustentadas pelo racismo estrutural, pelo negacionismo histórico, por mecanismos de controle institucional e por um currículo escolar que, muitas vezes, engessa o trabalho pedagógico, limitando o avanço de práticas educativas comprometidas com a equidade racial. O racismo estrutural opera de maneira silenciosa, mas contundente, moldando as relações sociais e as práticas institucionais, inclusive no espaço escolar. A professora hesita em comunicar situações de discriminação racial aos pais de seus alunos o faz, muitas vezes, por prever a resistência, o desconforto ou até mesmo a hostilidade que esse tipo de denúncia pode gerar.

A ausência de escuta qualificada por parte das famílias e a naturalização das violências simbólicas reforçam o medo de ser deslegitimada, acusada de “militante” ou mesmo de causar conflitos desnecessários. Esse temor se agrava diante do avanço de

discursos negacionistas que rejeitam o debate sobre racismo nas escolas, desqualificando abordagens que buscam promover uma educação antirracista. Sob a retórica da “neutralidade pedagógica”, muitos professores e professoras são desencorajados a tratar de temas considerados “polêmicos”, como racismo, gênero ou diversidade cultural, por medo de represálias administrativas, políticas ou familiares. Nesse contexto, o docente é frequentemente silenciado ou compelido à autocensura, o que compromete diretamente seu papel formativo e sua autonomia profissional.

Além disso, o currículo prescrito e altamente conteudista, somado à pressão por cumprimento de metas e conteúdos, reduz o espaço para discussões críticas e interdisciplinares. A rigidez curricular dificulta a inserção de temas que exigem sensibilidade, tempo de escuta e abordagem contextualizada, como é o caso das relações étnico-raciais. A ausência de apoio institucional e formativo, bem como a falta de políticas educacionais efetivas que garantam respaldo à atuação docente, aprofundam o sentimento de solidão e vulnerabilidade entre os educadores e educadoras que desejam romper com as práticas de silenciamento. Portanto, o medo da professora não deve ser lido como fragilidade individual, mas como reflexo de um sistema que historicamente condiciona o silêncio, reprime a crítica e reproduz desigualdades. Reconhecer esse cenário é fundamental para pensar estratégias institucionais que fortaleçam o corpo docente, promovam formações continuadas e garantam que a escola seja, de fato, um espaço de enfrentamento, não apenas em teoria, mas na prática cotidiana.

A presença do racismo nas escolas, ainda que muitas vezes sutil ou disfarçada por discursos de neutralidade, impõe desafios significativos à atuação docente e à construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo. As desigualdades raciais estruturais atravessam o cotidiano educacional e exigem dos professores não apenas sensibilidade, mas também preparo teórico, político e pedagógico para intervir de forma crítica e transformadora. Nesse sentido, a efetivação de uma educação antirracista não se limita ao cumprimento legal da Lei nº 10.639/03, mas requer condições institucionais e formativas que possibilitem o enfrentamento consciente das relações raciais no espaço escolar. A escuta atenta, o reconhecimento da diversidade e a mediação de conflitos raciais são práticas que demandam suporte contínuo, planejamento e compromisso coletivo com a equidade.

De modo geral, observamos que as 4 (quatro) professoras trabalham de forma respeitosa e inclusiva, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas participantes são antirracistas, ainda que, algumas trabalhem os temas com mais dificuldades ou por receios

não avancem muito, outras sentem-se inseguras em como lidar com as questões de conflitos. É importante frisar, que a maior parte dos alunos são pardos ou negros e em alguns casos, mesmo sendo pequenos, situações racistas, preconceituosas ou excludentes foram vistas no cotidiano escolar. Nas entrevistas e em vários momentos de diálogos, as professoras, enfatizaram a necessidade de formação e capacitação para tratar questões étnico-raciais, pedindo respaldo principalmente no discurso, para saber como falar com os alunos e ter mais segurança em seus posicionamentos. Portanto, a formação continuada dos educadores é essencial, devendo estar firmemente fundamentada na reflexão sobre a prática diária.

Assim, este estudo insere-se em um contexto mais amplo de reflexão acerca da descolonização do ensino, das dinâmicas de poder presentes no ambiente escolar e das resistências persistentes ao tratamento de temáticas raciais no currículo. É perceptível que o racismo continua operando de forma velada em diversas estruturas sociais, incluindo o campo educacional e nesse cenário, a Lei nº 10.639/03 representa um marco normativo importante no enfrentamento dessa problemática. Contudo, os dados da pesquisa evidenciam que sua implementação ainda enfrenta inúmeros desafios, sobretudo no que tange à formação docente e à efetivação de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial nas instituições escolares.

Neste ponto, a pesquisa aqui construída assume um papel importante/transformador ao promover reflexões sobre a temática e, por meio da construção e interpretação dos dados, amplia a compreensão do fenômeno ao integrar múltiplas perspectivas. Esse processo envolve a construção e validação conjunta das interpretações, articulando momentos de reflexão sobre a prática pedagógica das professoras. Como resultado, são gerados processos de aprendizagem e ressignificação que se fortalecem, configurando-se como um tempo-espço de formação contínua.

6. “NA LUTA É QUE A GENTE SE ENCONTRA”: ENTRE CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS

*“A teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.”
(Paulo Freire)*

Freire indica que a teoria, quando isolada da prática, se torna “verbalismo” (apenas palavras sem efeito concreto na realidade). A prática, sem uma base teórica, se transforma em “ativismo” uma ação que, embora bem-intencionada, pode ser desorganizada ou sem direção clara. Quando teoria e prática são combinadas, o resultado é a “práxis” que é a ação consciente e refletida capaz de transformar a realidade como um processo de aprendizado, em que a reflexão teórica informa a ação prática, e a ação, por sua vez, enriquece e reformula a teoria.

O tema proposto para esta pesquisa nasce da minha curiosidade em entender o porquê da lei 10.639/03, mesmo estando em vigor há 22 anos, ainda não é completamente contemplada como deveria, diante da situação de muitas pessoas (inclusive que trabalham na educação) desconhecer ou ter pouco conhecimento sobre a mesma, daí a busca pelas concepções dos professores quanto à lei 10.639/03 e das práticas pedagógicas adotadas pelos mesmos. Após alguns estudos e indicações de leitura, foi possível entender que uma das possíveis explicações para essa ausência de efetividade está relacionada ao racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Mesmo diante de um marco legal que orienta e respalda a promoção de uma educação antirracista, as estruturas discriminatórias naturalizadas continuam a dificultar sua materialização nas escolas.

Assim, compreender o distanciamento entre a norma legal e a prática docente exige enfrentar os mecanismos sociais, históricos e institucionais que mantêm o racismo como parte integrante do sistema educacional brasileiro. Nos espaços escolares, construímos conhecimentos juntos, por isso, temáticas como estas ajudam a promover reflexões importantes e consequentemente novos pensamentos, atitudes e práticas em nossa sociedade. Assim, a escola não deve e não é um campo neutro, pois nestes ambientes existem diariamente conflitos étnico-raciais, portanto são necessárias intervenções como estas para começarmos a almejar as mudanças que tanto buscamos.

Afinal, esta é uma luta de muitos anos e de muitos antepassados nossos, que dedicaram tempo e vida para a realização do sonho de ter uma sociedade mais justa e

igualitária, rompendo com a quietude e com a obediência pacificadora que na verdade nada mais é do que formas de silenciamento dos oprimidos. Assim, foram desconstruindo pensamentos e não aceitando discriminações impostas a eles. Podemos observar um pouco dessa luta política e suas conquistas, através da fala de Nilma Gomes:

No caso da diversidade étnico-racial, é importante entender que os avanços que essa tem vivenciado no campo da política educacional e na construção da igualdade e da equidade mantêm relação direta com as lutas políticas da população negra em prol da educação ao longo dos séculos. É importante reconhecer que a lei n. 10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 representam a implementação de ações afirmativas voltadas para a população negra brasileira, as quais são (e devem!) ser desenvolvidas juntamente com as políticas públicas de caráter universal. Trata-se de uma demanda política do Movimento Negro nos dias atuais e de outros movimentos sociais partícipes da luta antirracista na construção da democracia. Uma democracia que assuma o direito à diversidade como parte constitutiva dos direitos sociais e assim equacione de forma mais sistemática a diversidade étnico-racial, a igualdade e a equidade (Gomes, 2011, p. 120).

Podemos observar, que foi através de muita luta, resistência e persistência que alcançamos mudanças relacionadas às políticas públicas de ensino para tecer reflexões acerca das questões de discriminação, racismo e ações afirmativas pensando na população negra no Brasil e, por conseguinte, ir combatendo tais pensamentos e ações. Se pensarmos em relação à lei n.10.639/03, podemos observar que a regulamentação da mesma alcança todos os espaços educacionais do território brasileiro, desde a educação infantil até as universidades, tanto nas esferas públicas e privadas do país, existindo inúmeras possibilidades para serem trabalhadas, questionadas, dialogadas, debatidas e reconstruídas através do amparo da lei.

Só que a luta está muito longe de terminar, ainda temos muito o que caminhar nesse sentido. A dificuldade de sociabilidade entre docentes e alunos sobre as questões étnico-raciais inviabiliza a problematização deste tema no espaço pedagógico, dificultando a construção de uma consciência crítica sobre as práticas preconceituosas e gerando, assim, desafios para a formação de uma educação antirracista.

Em abril do ano de 2023 (ano em que a lei completou seus 20 anos), foi realizada, pelo portal Geledés - Instituto da Mulher Negra e pelo Instituto Alana, uma pesquisa com o intuito de mostrar como as secretarias municipais de educação estão aparelhadas para a efetivação do currículo escolar com conteúdos e abordagens sobre história e cultura africana e afro-brasileira e também o comprometimento das mesmas para uma educação antirracista. Foram convidados para a pesquisa todos os municípios brasileiros (sendo os dados organizados por regiões) e foram apresentados alguns resultados importantes:

Esta pesquisa, que obteve a resposta de 21% de todos os municípios do país, ou seja, 1.187 Secretarias Municipais de Educação, mostra também que 18% deles não realizam nenhum tipo de ação para assegurar um currículo racialmente justo e que proporcione uma experiência escolar digna para todas as crianças e adolescentes (Soares, 2023, p. 08).

Assim, podemos perceber que a pesquisa não foi respondida por boa parte dos municípios brasileiros e dos 21% que responderam, 18% deles não têm um trabalho efetivo de asseguramento acerca do currículo escolar para as temáticas aqui já destacadas. As autoras ainda alertam para outros dados coletados, que relatam as inúmeras dificuldades encontradas pelas secretarias municipais para a implementação da lei:

Apenas 5% dos municípios brasileiros afirmam ter implementado uma área técnica dedicada à agenda da educação para as relações étnico-raciais e somente 8% das secretarias dizem ter orçamento específico. Importante ressaltar que dos 39% dos municípios que destinam recursos para cumprir as DCNs, boa parte não o faz de forma adequada ou plena, ou seja, com impulsionamento para que as escolas implementem e realizem ações frequentes – para que não aconteçam de forma esporádica ou apenas durante o mês ou semana do Dia da Consciência Negra –, com oferta regular de formação continuada aos profissionais de educação, com orientação curricular referenciada ao contexto local, com acompanhamento e avaliação das medidas colocadas em prática (Soares, 2023, p. 41).

Desta forma, fica evidente que ainda há um longo caminho para a construção do que efetivamente a lei 10.639/03 tem como expectativa, pois para um país que foi construído baseado na escravidão, ainda será necessário muito tempo para romper com paradigmas e conseguir mais atuação do poder público para a concretização e aplicabilidade efetiva da lei. Portanto, após terminarmos as análises de dados, acreditamos que uma das hipóteses levantadas em nosso trabalho ao buscar as concepções dos professores em início de carreira é que, faz-se necessário trabalhar/criar a concepção da cultura da lei entre os profissionais, pois o conhecimento sobre ela, normalmente é visto de forma superficial. Para que os professores tenham o embasamento necessário para abordar esses temas com os alunos, é essencial capacitá-los para lidar com questões relacionadas ao racismo, preconceito e discriminação, além de prepará-los para adotar uma abordagem inclusiva e antirracista em sala de aula. A capacitação contínua dos docentes é indispensável, devendo estar intimamente conectada à análise e ao aprimoramento de suas ações cotidianas.

Outra hipótese diante da pesquisa aqui relatada se baseia na institucionalização da lei nas secretarias municipais de educação, pois a grande maioria não tem setores específicos com equipes ou profissionais preparados para realizarem esse trabalho, a falta de orçamentos e recursos adequados também é um problema que precisa ser repensado

para que seja garantido um espaço de trabalho efetivo nos âmbitos educacionais. Uma das principais limitações na aplicação da lei 10.639/03 é a ausência de fiscalização e de exigências efetivas por parte das secretarias de educação nos níveis federal, estadual e municipal. Sem uma supervisão adequada, a responsabilidade de implementar a lei recai exclusivamente sobre gestores e professores, o que frequentemente resulta em uma aplicação irregular e, por vezes, superficial.

Entre os principais entraves identificados está a ausência de mecanismos de fiscalização e exigências normativas por parte dos entes federativos — em especial nos níveis federal, estadual e municipal. A falta de supervisão transfere toda a responsabilidade de aplicação da lei aos gestores escolares e professores, o que muitas vezes resulta em práticas pontuais, irregulares ou mesmo simbólicas, esvaziadas de sentido pedagógico e compromisso transformador.

Além desses fatores estruturais, é necessário destacar o papel do negacionismo histórico como um obstáculo relevante à consolidação da Lei 10.639/03. A resistência em reconhecer a centralidade da população negra na formação da sociedade brasileira, bem como a negação das violências históricas que os marcaram — como a escravidão, o racismo institucional e a exclusão social —, compromete a legitimidade e a urgência da educação antirracista no currículo escolar. Tal postura contribui para o silenciamento de narrativas negras e impede o avanço de práticas pedagógicas voltadas à justiça racial e à valorização da diversidade.

Diante desse cenário, a escola deve se constituir como um espaço plural e inclusivo, no qual a diversidade étnico-racial seja reconhecida, valorizada e efetivamente promovida. A escolarização assume papel central na formação de sujeitos críticos, capazes de compreender as contradições históricas e as dinâmicas sociopolíticas e econômicas que estruturam a realidade social. A adoção de uma abordagem crítica e reflexiva torna-se, portanto, essencial para o desenvolvimento de uma consciência cidadã, que permita às novas gerações analisar e questionar, com base em fundamentos teóricos e éticos, os múltiplos aspectos da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, o enfrentamento ao racismo não deve se restringir à punição de atos discriminatórios explícitos, mas precisa considerar suas dimensões estruturais e culturais. Tal perspectiva demanda a implementação de políticas públicas afirmativas, a revisão das narrativas históricas que sustentam as desigualdades sociais e a promoção de uma educação antirracista, capaz de desconstruir estereótipos e fomentar a equidade racial. Somente com tais medidas será possível avançar na construção de uma sociedade

genuinamente democrática e inclusiva, na qual a igualdade racial ultrapasse o plano normativo e se concretize como realidade social.

Contudo, a ascensão do neoconservadorismo tem imposto obstáculos à consolidação dessas práticas pedagógicas emancipatórias, refletindo-se em uma crescente resistência a iniciativas educacionais que desafiam estruturas de poder e privilégios racializados. O neoconservadorismo, como corrente ideológica, caracteriza-se pela defesa de valores tradicionais, pela preservação da ordem social vigente e por uma concepção meritocrática das relações sociais. No campo educacional, manifesta-se por meio da rejeição a abordagens críticas, frequentemente rotuladas como tentativas de “doutrinação ideológica”.

Como o nome indica, conservadorismo [e ultraconservadorismo] são visões de mundo que pretendem manter certas estruturas [ou retroceder a estruturas passadas. Na educação brasileira, o projeto ultraconservador reúne diversas agendas – como educação domiciliar, Escola sem Partido, criminalização de debates sobre gênero e sexualidade, militarização das escolas e combate à “ideologia de gênero”. Todas essas pautas ganharam força no Brasil na última década, ameaçando a laicidade da educação, a democratização e participação social, a construção de visões críticas e questionadoras e a liberdade de aprender e ensinar (Soares, 2022, p. 108).

Conforme analisa Soares, tanto o conservadorismo quanto o ultraconservadorismo representam visões de mundo que buscam preservar determinadas estruturas sociais ou mesmo retroceder a modelos do passado. No cenário educacional brasileiro, o projeto ultraconservador articula diversas pautas, como a defesa da educação domiciliar, o movimento “Escola sem Partido”, a criminalização dos debates sobre gênero e sexualidade, a militarização das instituições escolares e o combate à denominada “ideologia de gênero”. Tais agendas ganharam destaque na última década, ameaçando os princípios da laicidade, da democratização do ensino, da participação social e da liberdade de aprender e ensinar.

Os discursos neoconservadores, em geral, tendem a deslegitimar a importância da educação antirracista, argumentando que ela promove divisões sociais artificiais e desvia o foco dos conteúdos considerados “neutros” e “universais”. Essa concepção, no entanto, ignora o fato de que a suposta neutralidade pedagógica é construída a partir de uma lógica eurocêntrica e excludente, que historicamente invisibilizou as contribuições dos povos negros e indígenas para a formação da sociedade brasileira.

A oposição entre educação antirracista e neoconservadorismo tem implicações diretas na formulação de políticas educacionais. Em contextos marcados por forte influência conservadora, observa-se a tentativa de censura ou redução de materiais

didáticos que abordam temas como racismo, escravidão e resistência negra e indígena. Ademais, práticas pedagógicas voltadas para o reconhecimento da diversidade cultural e étnico-racial são frequentemente desvalorizadas. Docentes comprometidos com a implementação de uma educação antirracista enfrentam, não raramente, processos de perseguição e tentativas de cerceamento de sua liberdade de expressão, em ações que visam deslegitimar práticas críticas e plurais de ensino.

Diante do contexto apresentado, torna-se imprescindível a defesa de políticas educacionais comprometidas com a equidade racial e com a superação das desigualdades históricas. A educação antirracista não se resume à inclusão pontual de conteúdos raciais no currículo escolar, mas representa um compromisso com a transformação das relações sociais, propondo um ensino que reflita, de maneira efetiva, a diversidade da sociedade brasileira. Para alcançar esse objetivo, é necessário investir na formação docente continuada, assegurar a aplicação efetiva da legislação educacional vigente e fomentar o diálogo entre escola e sociedade civil. Tais medidas são fundamentais para consolidar práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade, a equidade e a justiça social. A promoção da equidade racial, nesse contexto, não é apenas uma exigência educacional, mas uma condição indispensável para o fortalecimento da democracia.

Assim, resistir às tentativas de deslegitimar a educação antirracista é, sobretudo, reafirmar o compromisso com a construção de uma sociedade plural, justa e verdadeiramente democrática. Podemos concluir tendo a certeza de que ainda temos muito o que caminhar nesse sentido, sendo necessário sempre estudar e interrogar sobre a temática aqui apresentada de forma que novas possibilidades e releituras sobre os processos educacionais sejam revisitados, repensados e reformados em busca de uma educação decolonial que abrange diferentes vertentes, que são de grande valia diante dos desafios que encontramos em nosso cotidiano.

REFERÊNCIAS

- ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única/ Chimamanda Ngozi Adiche; tradução Julia Romeu.** - 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AIRES, A.M.P; FIGUEIRÊDO, F.F de; SILVA, J. da R. **Ações afirmativas e processos decolonizadores: o que revela o Programa Conta Pra Mim? In: 20 anos da Lei 10.639/2003: Trajetos e Possibilidades na Educação das Relações Étnico-raciais/ Debora Cristina Jeffrey, Maria Fátima Garcia (organizadoras) – Curitiba: CRV, 2022. 232 p.**
- ARAÚJO CM de, Oliveira MCSL de Rossato M. **O Sujeito na Pesquisa Qualitativa: Desafios da Investigação dos Processos de Desenvolvimento. Psic: Teor e Pesq [Internet].** 2017;33. Available from: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e33316>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ptp/a/chGpCqDwPprVkbyDXKXqWGj/#>> acesso em: 07 de maio de 2024.
- ARENDET, Hannah. **A crise na educação. In: Arendt, Hannah. Entre o passado e o futuro.** 7. Ed. São Paulo: perspectiva, 2011. 348p. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/file/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf - acesso em: 13 de abril de 2023.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude/ Cida Bento.** – 1ªed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BESSA, Marcos Antônio Oliveira. **Pedagogias da diversidade - cadernos de estudos culturais,** v. 1, n. 21, p. 61-85, 2019. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9691> - acesso em: 15 de abril de 2023.
- BRAH, Avtar. **Diferença, diversidade e diferenciação. Cadernos Pagu, n. 26, p. 329-376,** jan.-jun. 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: brasiliense, 1981.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 de junho de 2024.
- BRASIL. **Lei No 10.639, de 9 de Janeiro de 2003.** Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 20 de junho de 2024.

BENEDITO, Beatriz Soares. **Lei 10.639/03: a atuação das secretarias municipais de educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira** / [organização Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro, Tânia Portella]. - São Paulo, sp. Instituto Alana, 2023.

CAMILO, Vandelir. **Necromemória: reflexões sobre um conceito.: Necromemory: reflections on a concept.** *Canoa Do Tempo*, 13, 1–28. <https://doi.org/10.38047/rct.v13.FC.2021.al10.p.1.28>, 2021.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamentado do ser** / Sueli Carneiro. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CASTRO, E.; OLIVEIRA, U. T. V. **A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa-interpretativa: um guia de análise processual.** Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/46089/48619> - acesso em: 17 de maio de 2024.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios.** Revista portuguesa de educação, 2003, 16(2), pp. 221-236 © 2003.

CORREIA, Larissa Costa. **Pesquisa bibliográfica ou revisão de literatura: traçando limites e ampliando compreensões.** Disponível em: <https://anais.unicentro.br/xixeaic/pdf/1262.pdf> - acesso em: 17 de julho de 2023.

FANON, Frantz [1925-1961] **Pele negra, máscaras brancas/ Frantz Fanon**; título original: peau noire, masques blancs; traduzido por Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo; prefácio de Grada Kilomba; posfácio de Deivison Faustino; textos complementares de Francis Jeanson e Paul Gilroy. São Paulo: Ubu Editora, 2020/ 320pp.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo/ Paulo Freire; organização e notas de Ana Maria Araújo Freire, Erasto Fortes Mendonça** – 3ªed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo, paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo, 1921-1997 – 87.ed. **Pedagogia do oprimido/ Paulo Freire.** – 87.ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. 256pp.

GABASSA, Vanessa. **Comunidades de aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula** / Vanessa Gabassa. – São Carlos: UFSCAR, 2009. 245 p. Tese

(doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, 2009. (doutorado) programa de pós-graduação em educação do centro de educação e ciências humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro.** In: **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do Movimento Negro / organizadoras: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Lucia Maria de Assunção Barbosa.** – 2.ed. – São Carlos: EDUFSCar, 2023. 97p.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação/ Nilma Lino Gomes** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas.** Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971/11602>. – Acesso em: 25 de maio de 2023.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GONZALEZ, Lélia. **Lugar de negro / Lélia Gonzalez, Carlos Hasenbalg.** – 1ªed. – Rio de Janeiro, Zahar, 2022.

GROSGOUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI.** Sociedade e Estado, v. 31, p. 25-49, 2016

hooks, bell, 1952-2021. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade / bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla.** – 2.ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama Jaciara.** Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Página inicial. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/jaciara/panorama>> Acesso em: 17 de junho de 2024.

LOPES, Jader Janer Moreira; PAULA, Sara Rodrigues Vieira de. **Órfãos de espaço.** Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 473-486, maio/ago. 2022. Disponível em: < <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/37030>> Acesso em: 14 de julho de 2024.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra. Tradução de Marta Lança.** Lisboa: Antígona, 2014.

MENDES, D.; MARINA, M. (2024). **Da violência racial aos feminismos negros: olhares a partir da experiência.** Trivium: Estudos Interdisciplinares (Ano XVI, no. esp.), pp. 61-71.

MELLO, Roseli Rodrigues de. **Metodologia de investigação comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todas e todos.** In: 29a. Reunião da ANPED, 2006, Caxambu. 29a. Reunião da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2006. v. 1. p. 1-17

MOTA, Thiago Henrique (org.) **Ensino antirracista na educação básica: da formação de professores às práticas escolares** [recurso eletrônico] / Thiago Henrique Mota (org.) -- Porto Alegre, RS: editora Fi, 2021. 304p.

MUNANGA, Kabengele. **O negro no brasil de hoje/ Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes.** - 2. Ed. – São Paulo: global, 2016.

OLIVEIRA, Jucieni santos de. **Uma análise da implementação da lei 10.639/03 na educação infantil: a percepção dos professores.** (Monografia – Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações.** Educ. Rev., Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010. Disponível em <scielo.br/j/edur/a/QbJB85vQGCry6s56Nz9dQdP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de outubro de 2023.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista/ Bárbara Carine Soares Pinheiro.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PIZZA, Edith. **Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (organizadoras).** - Petrópolis, RJ : Vozes, 2016

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Consejo, 2005. p.117-142.

REZENDE, Rosi Marina. **A lei pisa no chão da escola: um estudo de caso sobre as práticas pedagógicas a partir da perspectiva da Lei 10.639/2003 / Rosi Marina Rezende.** – 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2021. 169p.: 23 cm. – (Ciências sociais).

RIBEIRO, Débora. **Racismo. In:** dicio, dicionário online de português. [s.m]: 7graus, 2024. Disponível em: [https:// www.dicio.com.br/racismo/](https://www.dicio.com.br/racismo/). Acesso em: 25 de novembro de 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista/Djamila Ribeiro**. – 1ªed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Flávia Gilene. **As implicações do racismo institucional na educação Básica em Cuiabá** / Flávia Gilene Ribeiro. – 2015, 109 p.

RODRIGUES, Eglén Silvia Pípi. **Grupos interativos: uma proposta educativa/ Eglén Silvia Pípi Rodrigues**. - São Carlos: UFSCAR, 2010. Tese (doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, 2010.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização / Luiz Rufino**. — 1. Ed. — Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Gislene Aparecida dos; FRANCO Júlia Ferreira. **Educação afrocentrada: desafios para a implementação da Lei 10.639/03. In: 20 anos da Lei 10.639/2003: Trajetos e Possibilidades na Educação das Relações Étnico-Raciais / Debora Cristina Jeffrey, Maria de Fátima Garcia (organizadoras)** – Curitiba: CRV, 2022. 232p.

SANTOS, Raquel da Silva; AZEVEDO, Sandra Raquew dos Santos. **Metodologia comunicativa crítica: reflexões acerca do projeto semiárido em tela**. – Disponível <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/22267> - acesso em: 19 de maio de 2023.

SANTOS, Ynaê Lopes dos (1982-). **Racismo brasileiro: Uma história da formação do país/ Ynaê Lopes dos Santos** – 1.ed. – São Paulo: Todavia, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Dermeval Saviani. - 32. Ed.- Campinas, SP: autores associados, 1999.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03 / secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=658-vol2antirac-pdf&Itemid=30192> acesso em: 28 de março de 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do Movimento Negro / organizadoras: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Lucia Maria de Assunção Barbosa**. – 2.ed. – São Carlos: EDUFSCar, 2023. 97p.

SILVA, P. A. da; GONÇALVES, S. C. **As Dificuldades da Implementação da Lei 10.639/2003 e algumas das suas implicações.** Revista Eletrônica de Ciências Sociais, n.28, 2018.

SOARES, Nana. **Como o ultraconservadorismo afeta a abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira? In: Gênero e educação: ofensivas reacionárias, resistências democráticas e anúncios pelo direito à educação [recurso eletrônico] / Denise Carreira e Bárbara Lopes (organizadoras).** São Paulo: Ação Educativa, 2022.

SOUZA, David. **Educação antirracista: transformando consciências, construindo equidade** (Portuguese Edition) (p. 10). Edição do Kindle.

SOUZA, Joao José do Nascimento. **Caminhos para uma educação antirracista: teorias e práticas docentes / Joao José do Nascimento Souza, Paulo Melgaço da Silva Junior.** Rio de Janeiro: Wak editora, 2023. 400p.

SOUZA, JESSÉ, 1960 – **Como o racismo criou o Brasil/ Jessé Souza.** – 1.ed. – Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021. 304 p.; 23cm.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Ausência de professores negros é ponto crítico em universidades. Juiz de Fora: UFJF, 29 nov. 2023.** Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2023/11/29/ausencia-de-professores-negros-e-ponto-critico-em-universidades/>. Acesso em: 09 de março de 2025.

VIEIRA, Leandro. **“Estação Primeira de Mangueira - história pra ninar gente grande”.** 2019. Disponível em: <https://liesa.globo.com/downloads/memoria/outros-carnavais/2019/abre-alas-segunda.pdf> – acesso em 15 de novembro de 2023.

WALSH, Caterine. **Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial.** Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002> – acesso em: 18 de abril de 2024.

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE RELATO COMUNICATIVO DE VIDA COTIDIANA

- 1) Comente sobre sua trajetória escolar. Você viveu na cidade ou no campo? Estudou na educação pública ou privada?**
- 2) Você frequentou a educação infantil? Tem lembranças desse período?**
- 3) Como foi o ensino fundamental?**
- 4) Como foi o ensino médio?**
- 5) Comente um pouco sobre sua vida acadêmica.**
- 6) Fale sobre seu ingresso na carreira docente, como foi?**
- 7) Conte sobre a sua rotina, seu trabalho nessa escola.**
- 8) Com é sua convivência com os colegas de trabalho e com a gestão escolar?**
- 9) A sua sala você percebe que desenvolveu bem ao decorrer do ano ou teve muita dificuldade. Como que você vê?**
- 10) Hoje você considera sua sala uma sala mista, uma sala regular, boa. Como que você considera?**
- 11) Comenta um pouco sobre o diálogo na sua sala de aula, como que funciona as conversas? se é uma sala que você consegue conversar bem com eles, se tem momentos de construção junto entre você e eles?**
- 12) Tem alguma coisa que você queira acrescentar que eu não tenha perguntado?**

APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADA

Roteiro para entrevista semiestruturada/Tema da pesquisa

“AH! AQUELA LEI LÁ”: A LEI 10.639/03 ENTRE AS VIVÊNCIAS DOCENTES E A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS

Local da entrevista/nome da unidade escolar

Data da entrevista: ____/____/____

Nome do entrevistado(a): _____

Procedimentos iniciais:

- Agradecer ao participante pela disponibilidade em receber a pesquisadora.
- Valer-se das medidas preventivas da Covid – 19, como o uso de máscara, higienização das mãos com álcool em gel 70%, ambiente arejado e distanciamento adequado para evitar contágio/disseminação.
- Apresentar ao participante, de forma breve, os objetivos da pesquisa.
- Explicar ao participante as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- Solicitar ao participante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com o aceite de sua participação na pesquisa por meio da entrevista.

Questões para entrevista

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ROTEIRO DE PERGUNTAS
<ul style="list-style-type: none">• Compreender quais as concepções que os pedagogos em início de carreira têm em relação à lei 10.639/03.	<ol style="list-style-type: none">1) Qual sua área de formação?2) Em qual instituição se formou? Há quanto tempo?3) Após a graduação, houve outros investimentos na sua formação? Se sim, quais?4) Desde quando atua como docente? Quanto tempo nos anos iniciais do ensino fundamental?5) Você conhece a lei 10.639/03? O que sabe sobre essa lei?

	6) Você estudou/teve disciplinas ou conteúdos relacionados a lei 10.639/03 durante sua formação?
<ul style="list-style-type: none"> • Descrever e analisar as práticas pedagógicas dos professores pedagogos em início de carreira no que diz respeito à lei 10.639/03. 	7) No seu cotidiano, você trabalha conteúdos relacionados a lei 10.639/03? Se sim, dê exemplos. 8) Em quais disciplinas do currículo escolar, você ministra conteúdos relacionados a lei? Normalmente quais metodologias são utilizadas para estas aulas? 9) Você acha que é possível trabalhar conteúdos desta temática de forma interdisciplinar ou através de projetos? Se sim ou se já trabalhou, cite seu relato. 10) Você conhece ou utiliza materiais/recursos pedagógicos como livros de histórias infantis, filmes, músicas e entre outros que remetam a temática? Se sim, cite exemplos.
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores na escola resultam em práticas antirracistas. 	11) Quais são suas percepções sobre a lei 10.639/03 e se acha importante tratar dessa questão? 12) Você encontra desafios para trabalhar temas relacionadas a lei 10.639/03? Se sim, quais? 13) Acha que o professor deveria ter uma formação mais específica para essa temática? Se sim, o que acha que mudaria com essa formação? 14) Você sabe dizer se consta no PPP (projeto político pedagógico) de sua escola, temas/conteúdos ou projetos relacionados a lei 10.639/03? Se sim, como eles são desenvolvidos. 15) Como você entende/percebe o olhar/o envolvimento dos alunos quando tais conteúdos/temas são abordados na escola?