

FUCAPE PESQUISA E ENSINO S/A

BEATRIZ FERREIRA SOARES MELO

**DECOLONIZANDO O CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE COORDENADORES EM EDUCAÇÃO ÉTNICO-
RACIAL**

**VITÓRIA
2024**

BEATRIZ FERREIRA SOARES MELO

**DECOLONIZANDO O CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE COORDENADORES EM EDUCAÇÃO ÉTNICO-
RACIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração e Ciências Contábeis, da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração e Ciências Contábeis – Nível Profissionalizante.

Orientadora: Profa. Dra. Amanda Soares Zambelli Ferretti

**VITÓRIA
2024**

BEATRIZ FERREIRA SOARES MELO

**DECOLONIZANDO O CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE COORDENADORES EM EDUCAÇÃO ÉTNICO-
RACIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração e Ciências Contábeis Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração e Ciências Contábeis.

Aprovada em 12 de junho de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dra.: AMANDA SOARES ZAMBELLI FERRETTI
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Prof.^a Dra.: SABRINA OLIVEIRA DE FIGUEIREDO
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Prof^o Dr.: MARCELO MARQUES
Universidade Vila Velha (UVV)

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me trouxe até aqui. Ao meu esposo pela compreensão e dedicação incansável à nossa família.

Aos meus colegas, pela paciência e ajuda, nas ligações eternas, apenas para me ouvir sem entender nada do tema.

À minha orientadora, sou imensamente grata por não desistir do desafio que inicialmente era apenas meu, mas que se tornou nosso em tantos momentos. Agradeço pelas valiosas orientações, por acreditar em mim e por depositar sua confiança em mim. Seu apoio foi fundamental ao abraçar um tema tão peculiar e de profunda importância para minha vida acadêmica e pessoal.

Expresso minha gratidão aos professores que compõem a banca, cuja escolha representa um marco significativo em minha trajetória acadêmica.

“Meu lugar de fala”
(Beatriz Melo)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender como se manifesta a colonialidade do saber na formação continuada de coordenadores na rede pública de ensino. A fim de responder ao objetivo previamente apresentado, foi realizado um estudo de natureza qualitativa e exploratória, com entrevistas realizadas por meio de roteiro semiestruturado. A pesquisa foi realizada nas escolas públicas da rede municipal da cidade de Vila Velha/ES, que oferecem o Ensino Fundamental, tendo como público-alvo os coordenadores de turno da rede. Os resultados deste estudo indicam a presença persistente da colonialidade do saber nos sistemas de ensino, ressaltando a necessidade de defender a formação continuada com um enfoque étnico-racial. O racismo permanece como uma questão relevante em nossas sociedades, frequentemente ignorado ou subestimado. Além disso, observa-se que o processo de ruptura com a colonialidade, através do pensamento decolonial, ainda acontece de maneira fragmentada e individualizada. Em termos teóricos, este estudo contribui para a compreensão sobre a importância da formação continuada para coordenadores por meio de uma lente étnico-racial, destacando a inclusão de treinamento ético com vistas a proporcionar mudanças nos retratos da educação pública. Em termos práticos, ofereceu aos leitores uma compreensão de que a implementação de treinamentos éticos com foco na equidade racial para os coordenadores da rede pública de ensino não só ajuda a aprimorar as habilidades dos profissionais da escola para lidar com situações de racismo no cotidiano, mas também pode contribuir para enfrentar os desafios encontrados na promoção de práticas eficazes na luta contra o racismo e a discriminação étnico-racial.

Palavras-chave: Formação continuada; Educação transformadora; Colonialidade; Decolonialidade.

ABSTRACT

This study aimed to understand how the coloniality of knowledge manifests itself in the continued training of coordinators in the public education network. In order to respond to the previously presented objective, a qualitative and exploratory study was carried out, with interviews carried out using a semi-structured script. The research was carried out in public schools in the municipal network in the city of Vila Velha/ES, which offer elementary education, with the network's shift coordinators as the target audience. The results of this study indicate the persistent presence of the coloniality of knowledge in education systems, highlighting the need to defend continued training with an ethnic-racial approach. Racism remains a relevant issue in our societies, often ignored or underestimated. Furthermore, it is observed that the process of breaking with coloniality, through decolonial thinking, still happens in a fragmented and individualized way. In theoretical terms, this study contributes to the understanding of the importance of continuing training for coordinators through an ethnic-racial lens, highlighting the inclusion of ethical training with a view to providing changes in the portrayals of public education. In practical terms, it offered readers an understanding that the implementation of ethical training focused on racial equity for coordinators of the public education system not only helps to improve the skills of school professionals to deal with situations of racism in everyday life, but it can also contribute to addressing the challenges encountered in promoting effective practices in the fight against racism and ethnic-racial discrimination.

Keywords: Continuing training; Transformative education; Coloniality; Decoloniality.

SUMÁRIO

PRÓLOGO	9
1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1 EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA.....	17
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES SOB A PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL	19
2.3 COLONIALIDADE DO SABER E DECOLONIALIDADE	21
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	25
4 ANÁLISE e discussão dos Resultados.....	30
4.1 CONVERSANDO COM COORDENADORES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA	30
4.2 E A REFERIDA LEI? COMO IMPLEMENTAR VERDADEIRAMENTE NOS ESPAÇOS ESCOLARES?	34
4.3 APONTANDO NOVOS CAMINHOS DO SABER: O QUE ESTAMOS QUERENDO REALMENTE DIZER QUANDO FALAMOS DE RACISMO?.....	38
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS.....	48
APÊNDICE A – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA COM COORDENADORES ESCOLARES.....	52

PRÓLOGO

O presente memorial tem por objetivo informar a todos os leitores sobre minha trajetória de vida, abrangendo minha formação escolar e profissional. Meu nome é Beatriz Ferreira Soares Melo, a filha do meio de um casal que se aventurou a deixar o interior em busca de uma vida melhor na "cidade grande". Fui a primeira da minha família a obter um diploma de ensino superior, um motivo de grande orgulho, mas também de muitos desafios, visto que estava trilhando um caminho desconhecido para todos os meus familiares. Minha vida escolar teve início na Valda Costa Severo, na cidade de Ponto Belo, ES, onde tive a oportunidade de ser aluna de uma professora que marcou minha vida, Tia Marleuza, cuja dedicação e amor pela profissão eram incomparáveis. Ingressei na faculdade ainda jovem, sem saber exatamente o que queria e o que me esperava. A novidade e o desconhecido traziam medo, mas nunca considerei a ideia de desistir. Naquela época, trabalhava como secretária em uma empresa de insumos agrícolas, o que me levou a escolher o curso de Administração. No entanto, ao longo do curso, fui inspirada por um professor brilhante, que mais tarde se tornou meu orientador e me incentivou a seguir a carreira de professora, dizendo: "Você tem dom para ensinar, não desperdice isso em um escritório." Ao concluir a faculdade, comecei a lecionar Administração no Ensino Médio Técnico e me apaixonei cada vez mais pela profissão. Durante minha experiência docente na Escola Estadual do Espírito Santo, onde atuei por oito anos como professora de Empreendedorismo e coordenadora do curso de Administração, desenvolvi uma ação interdisciplinar em 2020, para contextualizar a matéria lecionada com o tema "racismo". Naquela ocasião, cursava uma pós-graduação no IFES, cujos estudos orientaram a construção e desenvolvimento dessa ação. Trabalhei de maneira lúdica e dinâmica as principais

diferenças entre direito e moral, a definição de Administrador Social, mulheres negras e campo de atuação. Essa experiência me fez observar atitudes dos alunos que despertaram em mim o desejo de aprofundar essa temática em minha prática profissional. Compreendi que poderia ser um valioso instrumento de transformação social. Em 2020, após oito anos como professora em designação temporária, passei em um concurso na prefeitura de Vila Velha, ES, para o cargo de professora coordenadora. Em 2021, concluí a pós-graduação no Instituto Federal do Espírito Santo e tive meu primeiro estudo publicado no livro de comemoração dos cem anos do IFES, um marco de grande alegria na minha trajetória acadêmica. Após concluir a pós-graduação, ingressei no mestrado, mantendo firme meu objetivo de ser um agente de transformação social. Desde a entrevista de ingresso, já tinha clareza sobre o tema de minha dissertação. Com as bases metodológicas adquiridas ao longo do curso, pude refinar meu tema, sempre me mantendo fiel à minha essência e à busca incessante por compreender as mudanças sociais, e procurando encontrar meu lugar de fala. Não poderia dissociar minha trajetória na construção deste estudo da minha identidade, optando por percorrer caminhos alinhados aos meus pensamentos e lançando mão de estudos críticos do discurso, afastando-me dos ensinamentos eurocêntricos. Dessa forma, da introdução à metodologia, esta dissertação segue os padrões exigidos de escrita acadêmica, priorizando o uso da terceira pessoa do singular. No entanto, a partir da apresentação das análises dos dados e discussões, utilizei os aprendizados que me trouxeram até aqui para dialogar com você, leitor, e apresentar-me como o futuro das pesquisas nacionais, acreditando e buscando caminhos decoloniais em nossas investigações. Esse modelo de análise se apresenta como uma nova forma de produção de conhecimento. Se, por um lado, esse desafio

impõe novos limites à nossa atuação como intelectuais, por outro, amplia os limites que sempre nos foram impostos.

Capítulo 1

1 INTRODUÇÃO

A formação de coordenadores, seja ela inicial ou continuada, visa promover a capacitação dos profissionais do magistério, proporcionar treinamentos e aprendizagem que possibilitem resultados ao longo da vida (Blanco et al., 2019). Por meio de práticas e abordagens que contribuem para a evolução do profissional em seu trabalho, as formações embasadas em estudos voltados à educação étnico-racial convergem diretamente com o saber produzido de uma construção histórica, social, cultural e política (Américo, 2014; Gomes & Videira, 2022).

Estudos anteriores sobre formações continuadas oferecidas aos coordenadores abordaram esse fenômeno considerando a importância das capacitações sobre aspectos comportamentais e sociais (Jimenez et al., 2021), o aprendizado de diferentes abordagens metodológicas em sala de aula (Soares et al., 2022), bem como a educação para a diversidade (Kunz & Zinn, 2022). Adicionalmente, no contexto brasileiro, estudos como os de Américo (2014) e Goings et al. (2019) reforçam a importância de se abordar a diversidade étnico-racial nas formações continuadas, em função das características de formação populacional, que se refletem na composição dos perfis de alunos das escolas públicas.

Há, ainda, pesquisas que abordam os desafios do ensino em torno de questões raciais e se concentram prioritariamente no reconhecimento do privilégio racial ou na mudança de atitudes raciais (Newman & Allen, 2014; Shah & Coles, 2020). Mesmo com a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” nos currículos escolares brasileiros, a adesão desta ainda ocorre de forma superficial, o que

demanda a inclusão de habilidades e treinamentos necessários para ensinar e praticar ações que combatam o racismo e a discriminação étnica (Souza & Paim, 2019; Shah & Coles, 2020; Reed et al., 2022).

Quanto ao papel da gestão escolar, esta deve contribuir com o processo de formação dos coordenadores, incentivando, apoiando e reconhecendo a importância de oferecer treinamentos sob a lente ético-racial nas escolas (Newman & Allen, 2014). Dessa forma, é possível capacitar esses coordenadores a realizar análises críticas e contextualizadas de eventos históricos presentes no currículo, além de oportunizar a transformação social por intermédio da educação (Gomes & Videira, 2022).

No entanto, as formações oferecidas aos coordenadores tendem a reproduzir saberes padronizados, muitos deles refletindo uma realidade eurocêntrica, desconsiderando os aprendizados históricos especialmente voltados para a questão étnico-racial (Américo 2014; Dube & Campbell, 2023). Essa forma de transmitir o conhecimento pode ser compreendida por meio do termo “colonialidade do saber”, conceito que considera que os saberes são “colonizados”, ou seja, produzidos a partir do olhar europeu ou norte-americano, de países do chamado Norte Global (Quijano, 2000; Kato & Monteiro, 2023).

A compreensão da colonialidade do saber envolve entender como o conhecimento, a produção intelectual e as formas de pensar são influenciados por estruturas coloniais de longa data que persistem até os dias atuais (Dube & Campbell, 2023). A colonialidade se apresenta com um dos elementos intrínsecos e específicos do padrão global do poder capitalista, o qual é fundamentado na classificação racial/étnica da população, segundo a qual compreende-se que raça é fruto de um processo histórico, naturalizando a ideologia racista e apresentando o racismo como

parte de um processo histórico brasileiro (Kato & Monteiro, 2023). Assim, a colonização acaba por deixar marcas profundas na sociedade e, por consequência, na construção dos currículos escolares brasileiros, desdobrando-se, portanto, na colonialidade do saber (Souza & Paim, 2019).

Adicionalmente, é válido destacar que a colonialidade traz consequências negativas para os processos de aprendizagem, pois tem como característica a crença de que o único saber válido é o europeu, descartando os saberes indígenas, africanos, quilombolas, entre outros (Souza & Paim, 2019; Alcaraz, 2020). Sendo assim, a implementação de ações sob a lente étnico-racial tende a gerar novos desafios à reorganização do trabalho escolar em geral. Quanto ao trabalho docente, entende-se que a educação para a diversidade étnico-racial é um desafio, isso se deve não apenas à necessidade de (re)pensar as abordagens pedagógicas, mas também ao fato de que a ideologia etnocêntrica está presente nas escolas, e a colonialidade epistêmica ignorar as diferenças (Almeida & Sanches, 2017; Souza & Paim, 2019; Alcaraz, 2020).

Considerando o ambiente escolar da educação básica brasileira um território propício para proporcionar mudanças no caminho do saber, compreende-se que, ao decolonizar os currículos, é possível provocar rupturas epistêmicas nos sistemas de ensino (Alcaraz, 2020). Isso pode proporcionar efetiva educação para as relações étnico-raciais, trazendo novos cenários educacionais com propostas curriculares decoloniais que dialoguem com todas as matrizes étnicas, possibilitando assim a superação da colonialidade nos sistemas de ensino educacional brasileiro (Souza & Paim, 2019).

Apesar dos avanços nas discussões apresentadas, algumas lacunas acadêmicas foram identificadas. Inicialmente, os estudos sobre formação étnico-racial tendem a apresentar o racismo como algo que se aprende e que pode ser desaprendido, no entanto, não avançam, por exemplo, nas discussões sobre essa temática nas formações continuadas de coordenadores (Alcaraz, 2020). Outros estudos apontam o predomínio do modelo eurocêntrico de ensino, mas não apresentam outras perspectivas educacionais que permitam à comunidade acadêmica ampliar o olhar para uma abordagem histórica que evidencie o protagonismo da população negra em diversos setores (Américo, 2014; Souza & Paim, 2019).

Diante desse cenário, o presente estudo tem por objetivo compreender como se manifesta a colonialidade do saber na formação continuada de coordenadores na rede pública de ensino. A fim de responder ao objetivo previamente apresentado, foi realizado um estudo de natureza qualitativa e exploratória, com entrevistas realizadas por meio de roteiro semiestruturado. O público-alvo foi composto por coordenadores de turno de escolas públicas municipais de Vila Velha, região metropolitana do Espírito Santo. Os dados foram analisados por meio da análise crítica do discurso (Resende, 2019).

Os resultados permitem inferir que a existência da colonialidade do saber está presente nos sistemas de ensino, destacando a importância de defender a formação continuada sob uma perspectiva étnico-racial como meio de fomentar uma democracia crítica e reflexiva. O racismo continua sendo uma questão relevante em nossas sociedades, muitas vezes, negligenciada ou minimizada, sublinhando a

crescente necessidade de abordagens transformadoras na educação que possibilitem a problematização desse tema.

Além disso, observou-se que o processo de ruptura com a colonialidade, por meio do pensamento decolonial, ainda ocorre de maneira fragmentada e individualizada. Esse movimento é impulsionado pelo giro decolonial, que busca produzir conhecimento relevante para a superação de problemas. Diante desse cenário, os desafios delineados por autores como Resende (2019), Quijano (2000), Baptista (2023), entre outros destacam a necessidade de desaprender ensinamentos moldados pelo pensamento colonial, almejando uma compreensão mais inclusiva e justa do conhecimento.

Em termos teóricos, este estudo contribui para a compreensão da formação continuada para coordenadores por meio de uma lente étnico-racial (Reed et al., 2022), destacando-se a importância da inclusão de treinamento ético (Newman & Allen, 2014), com vistas a proporcionar mudanças nos retratos da educação pública (Reed et al., 2022). Além disso, o estudo analisou a formação continuada de coordenadores com base no pensamento e nos aspectos de colonialidade do saber (Souza & Paim, 2019; Alcaraz 2020).

Em termos práticos, esta pesquisa pode auxiliar no entendimento de que proporcionar treinamentos éticos sob a lente da equidade racial (Newman & Allen, 2014) aos coordenadores da rede pública de ensino, auxilia na potencialização das habilidades dos profissionais da escola para lidar com situações cotidianas de racismo (Shah & Coles, 2020). Além disso, a presente pesquisa permite trazer contribuições nos espaços escolares e nos desafios encontrados para concretização de práticas

efetivas na busca no combate ao racismo e à discriminação étnico-racial (Goings et al., 2019).

Capítulo 2

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para auxiliar na compreensão sobre a formação continuada de coordenadores, o referencial teórico deste estudo é sustentado por três grandes eixos. O primeiro, intitulado Educação Transformadora, busca estimular o pensamento crítico e fomentar a autonomia dos indivíduos. O segundo versa sobre a formação continuada de coordenadores por meio de uma lente étnico-racial. Por fim, são apresentados os conceitos de colonialidade e decolonialidade, com base nos estudos de Quijano, (2000), Baptista (2023) e Hernández (2023).

2.1 EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

A educação transformadora é definida como uma concepção pedagógica que busca efetuar mudanças significativas (Marsiglia & Batista, 2021). Isso implica identificar quais questões precisam ser abordadas no contexto da prática social e, como resultado, pode contribuir para sua transformação (Saviani, 2021). Em outras palavras, quando nos referimos à educação transformadora, estamos falando de um processo que vai além da simples transmissão de conteúdo (Libâneo, 2012).

Trata-se de estimular o pensamento crítico, desenvolver habilidades socioemocionais e fomentar a autonomia dos indivíduos (Almeida & Sanchez, 2017). Apresentando a prática educativa como um processo de reflexão e ação dos indivíduos sobre o mundo com o intuito de transformá-lo, compreendendo a educação transformadora como a reflexão e ação dos indivíduos sobre o mundo para promover mudanças (Freire, 2011).

A teoria, por si só, não desencadeia a transformação do mundo. Entre a teoria e a prática, é imprescindível um trabalho educativo transformador, a organização de recursos materiais e a formulação de planos de ação concretos; todos esses elementos são essenciais para desenvolver ações efetivas (Saviani, 2021). A “valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares” (Libâneo, 2012, p. 41), uma vez que a própria escola tem o potencial de reduzir a seletividade social e tornar-se democrática (Libâneo, 2012; Saviani, 2021).

Sendo assim, apesar de os conteúdos serem realidades externas dos educandos, eles devem ser compreendidos, não simplesmente reproduzidos (Libâneo, 2012). Portanto, é necessário que eles estejam intrinsecamente ligados à sua relevância humana e social (Melo & Marques, 2022). Isso ressalta a importância de uma formação continuada com uma perspectiva étnica, visando à apropriação do conhecimento para a disseminação dos saberes (Melo & Marques, 2022; Saviani, 2021).

O comprometimento com a igualdade racial e étnica transmite uma potente mensagem de que esses valores são essenciais no ambiente escolar. Isso porque a qualidade da escola não se limita apenas ao seu papel central no processo de aprendizado (Curi & Souza, 2015), mas também é influenciada pelas condições familiares e pelo ambiente em que as crianças estão inseridas, os quais desempenham um papel determinante em seu desempenho (Kristofersson & Hamberg, 2022).

A partir dessa perspectiva, a educação se apresenta como um campo de disputas político-ideológicas ao longo de toda a sua história (Almeida & Sanchez,

2017). Nesse sentido, a discussão da educação sob a lente étnico-racial, apresentando a escola como espaço atravessado por contradições, permite a problematização e um pensamento crítico-reflexivo (Almeida & Sanchez, 2017) e ressalta a importância da capacitação dos indivíduos, a fim de que possam compreender a sociedade e os processos produtivos em toda a sua complexidade e totalidade na busca pela emancipação social e política dos indivíduos (Freire, 2014). Isso promove a autonomia para agir na direção da transformação dessa sociabilidade excludente, visando à emancipação do ser social (Saviani, 2021).

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES SOB A PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL

A formação continuada para os profissionais da educação tem um potencial transformador quando associada a ensinamentos realistas, que se tornam elementos fundamentais em um processo de transformação social (Kunz & Zinn, 2022). Isso possibilita a preparação de um ensino real, proporcionando transformações a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem (Soares et al., 2022). Para que assim se dê esse processo, levando-se em conta as demandas por situações autênticas de aprendizagem, como a de equidade racial, por exemplo, é necessária a aproximação entre as dimensões conceituais e práticas, efetivando os conhecimentos adquiridos através da teoria (Kunz & Zinn, 2022).

É possível perceber o valor de uma formação continuada sob a lente étnico-racial nos dias atuais, tanto na escola como na sociedade, uma vez que essa formação tende a potencializar as competências e habilidades dos coordenadores, permitindo-lhes um desenvolvimento integral (Goings et al., 2019). Essa abordagem é

particularmente relevante em contextos de ensino e formação, nos quais a diversidade étnica é significativa e visa promover a equidade, a inclusão e o respeito pela diversidade étnica, cuja consequência é facilitar práticas de ensino e formação culturalmente sensíveis, oportunizando diálogos abertos e reflexões sobre as questões étnicas (Almeida & Sanches, 2017).

Em dezembro de 1996, foi estabelecida nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BNCC) a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” (Almeida & Sanchez, 2017). Tal modificação trouxe transformações nas esferas psicológicas, culturais e pedagógicas, uma vez que a discussão de temas como identidade e cultura, sob a lente étnico-racial, pode contribuir na construção de ações antirracismo, proporcionando no espaço escolar que a história dos negros, envolvendo as culturas de matrizes africanas, seja contada por mais vozes (Gomes & Videira, 2022).

Desigualdade e discriminações relacionadas à cultura/etnia/raça são um problema persistente não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. O reconhecimento de leis e resoluções brasileiras que discutem sobre as questões étnico-raciais carregam resultados de processos históricos e sociais, traduzindo em termos pedagógicos demandas da população negra (Gomes & Videira, 2022). No entanto, o racismo deve ser reconhecido como uma questão que afeta toda a sociedade, não apenas a população negra. Ou seja, o entendimento por parte do gestor escolar sobre tais processos históricos contribuirá no cotidiano escolar na procura por novas abordagens a serem percorridas, em busca de uma perspectiva mais incluyente e menos preconceituosa (Kristofersson & Hamberg, 2022).

Nesse sentido, cabe ressaltar que a promoção da equidade racial no ambiente escolar é um desafio fundamental para combater o racismo estrutural e garantir que todas as crianças tenham oportunidades de aprendizado e desenvolvimento (Silvério & Oliveira, 2019). O racismo estrutural refere-se aos padrões sistêmicos e institucionais de discriminação racial que estão enraizados nas estruturas sociais, políticas e econômicas de uma sociedade (Almeida, 2019).

Já o racismo individual se evidencia por meio de ações e atitudes discriminatórias de pessoas (Freitas et al., 2020). Muitas vezes o racismo é invisível e implícito, o que significa que não se manifesta necessariamente como resultado de ações intencionais de pessoas, mas sim enquanto resultado de sistemas e estruturas que perpetuam desigualdades raciais (Silvério & Oliveira, 2019). Ou seja, o racismo estrutural está presente no cotidiano das instituições, e acaba por produzir práticas ofensivas corriqueiras em forma de microagressões, piadas entre outros. Se não houver promoção de práticas antirracistas que levem os educandos ao pensamento crítico-reflexivo no intuito de combater o racismo estrutural, ele continuará como um fator inerente às instituições de ensino (Almeida, 2019).

2.3 COLONIALIDADE DO SABER E DECOLONIALIDADE

Através de embates históricos, é possível identificar diversas finalidades da educação formal, onde se revelam diferentes perspectivas: em alguns momentos é vista como um meio para promover a transformação social (Gonçalves & Silva, 2018), enquanto em outros é percebida como um veículo de reprodução de dominação ideológica das estruturas de poder (Quijano, 2000). Nesse contexto, há a coexistência de questões diversas, como a colonialidade e a decolonialidade, entrelaçadas no

processo educacional brasileiro (Gonçalves & Silva, 2018; Quijano, 2000). Conceituando tais termos, observa-se que a colonialidade refere-se a uma estrutura de poder “invisível” que sustenta relações coloniais de exploração (Quijano, 2000; Baptista, 2023). Já a decolonialidade, por sua vez, é um campo de estudo inserido numa perspectiva crítica que questiona e critica as estruturas de poder — cujas raízes remetem ao colonialismo e ao imperialismo (Hernández, 2023).

As instituições de ensino superior ainda estão impregnadas por tradições coloniais, demandando um esforço na compreensão e confronto da relação entre a colonialidade do saber e a elaboração dos currículos acadêmicos, onde, por muitos anos, os acervos das bibliotecas universitárias foram influenciados e acessados exclusivamente por aqueles que tiveram o privilégio de frequentar uma universidade (Baptista, 2023). Nesse contexto, assegurar a inclusão do debate da decolonialidade no âmbito das bibliotecas universitárias é imprescindível para compreender como as influências coloniais continuam profundamente arraigadas e representam uma parte da realidade cotidiana no meio acadêmico, uma vez que as bibliotecas no Brasil tiveram sua origem no período colonial (Baptista, 2023; Hernández, 2023).

A questão da decolonialidade estimula a autorreflexão, uma vez que está intrinsecamente ligada à história de cada indivíduo, considerando a colonialidade como uma prática universal e eurocêntrica de dominação do saber (Baptista, 2023). Uma vez que a imigração se tornou endêmica nos contextos globais, uma abordagem pluviosa inserida na formação continuada de coordenadores tende a trazer um enriquecimento aos currículos (Dube & Campbell, 2023). Ao treinar esses profissionais para trabalharem em diferentes contextos, além de assumir outras possibilidades de produção de conhecimento, é possível incorporar sensivelmente a

pluralidade epistêmica e ontológica que compõe a realidade da educação brasileira (Kato & Monteiro, 2023).

Decolonizar, do ponto de vista educacional, implica livrar-se da autoimagem depreciativa, pois, ao se refletir sobre as reproduções ideológicas das estruturas do saber, percebe-se como a colonialidade invade o sistema educacional (Souza & Paim, 2019). Isso faz com que exista a crença de que o único saber válido é o europeu, o que traz como consequência direta o estabelecimento do eurocentrismo, ou seja, a única educação aceita é a europeia, como se os únicos valores aceitos universalmente fossem os europeus (Hernández, 2023).

O pensamento decolonial é uma variante do pensamento crítico, e a escola, como uma instituição plural e atravessada por contradições sociais, deve estar receptiva e se mostra responsável pelas mudanças de paradigmas e de ideias preconcebidas advindas das mais diferentes representações sociais (Hernández, 2023). É preciso, então, que a escola cumpra o seu papel enquanto espaço inclusivo, capaz de desenvolver um pensamento crítico, de dismantelar o processo histórico do colonialismo e suas profundas consequências socioeconômicas, políticas e culturais no mundo ex-colonial (Almeida & Sanches, 2017).

Em suma, o pensamento decolonial é uma perspectiva crítica, uma categoria analítica para dar expressão à continuidade da colonialidade e sua manifestação na academia. Trata-se de uma perspectiva que examina como as estruturas coloniais continuam a induzir a forma como o conhecimento é produzido e disseminado (Kato & Monteiro, 2023). No entanto, aderir a esse viés crítico envolve um grau de desaprendizagem, pois desafia, por meio do reposicionamento das relações de poder,

tanto os ordenamentos externos quanto os processos vigentes de uma estrutura invisível que sustenta relações coloniais de exploração e dominação (Klaasen, 2023).

Em outras palavras, à medida que os educandos se reconhecem em seus processos históricos e identitários, começam a considerar a construção de suas lentes para analisar e experimentar outras formas de pensar e de se relacionar (Klaasen, 2023). Inicia-se, então, o processo de desaprender, afastando-se ensinamentos moldados e prescritivos ligados ao pensamento colonial, procurando abrir caminho para uma compreensão mais compatível e justa do saber (Pillay & Karsgaard, 2023).

Capítulo 3

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como se manifesta a colonialidade do saber na formação continuada de coordenadores na rede pública de ensino. Para atingir o objetivo proposto foi realizada uma pesquisa qualitativa exploratória, com dados primários e corte transversal, com o intuito de proporcionar maior familiaridade e profundidade acerca do fenômeno a ser estudado, tornando-o, assim, mais explícito (Gil, 2002).

O município de Vila Velha está localizado na região metropolitana de Vitória-ES e é subdividido em 5 regiões. As entrevistas foram realizadas com os coordenadores das 5 regiões do município, buscando compreender as diferenças apresentadas entre elas.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado, tendo como público-alvo os coordenadores de turno da rede. Esta escolha se fundamenta no fato de os profissionais que atuam nessas unidades estarem em contato com educandos em constantes mudanças na perspectiva de construção de novos horizontes, sendo agentes capazes de motivar o debate sobre o preconceito racial e as relações preconceituosas, sobretudo numa aproximação crítica e reflexiva da realidade estudada (Almeida & Sanches, 2017).

Optou-se pela utilização de entrevistas com roteiro semiestruturado (Flick, 2008) por se tratar de um processo de pesquisa que é adaptável e evolui, geralmente, de forma contextual, em resposta às situações vivenciadas (Creswell & Creswell, 2021). A escolha desse formato se fundamenta por permitir o contato com o entrevistado e obter profundidade no tema a ser estudado, uma vez que, por meio da

entrevista, é possível apreender significados, valores e opiniões, compreendendo a realidade social de forma profunda, permitindo um diálogo amplo e aberto dificilmente alcançado por outras técnicas — como questionários e entrevistas estruturadas (Gonçalves Filho, 2003).

Os convites foram enviados por meio eletrônico — WhatsApp — junto à apresentação da pesquisadora. Na rede Vila Velha, existe um grupo de WhatsApp onde estão inseridos todos os coordenadores, grupo esse que faço parte por compor o quadro de funcionários. Também foi elaborado o Termo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde foram repassadas aos entrevistados convidados todas as orientações necessárias e critérios de confidencialidade para a condução dessa etapa. Após o consentimento do TCLE por cada entrevistado e pesquisadora, as entrevistas foram realizadas por meio eletrônico, sendo todas gravadas em vídeo e áudio, e tiveram duração média de trinta minutos.

As entrevistas ocorreram nos meses de fevereiro a abril de 2024 durante os quais foi solicitado o relato das percepções e experiências relativas ao objetivo da pesquisa. O documento encontra-se no Apêndice A desta dissertação. A Tabela 1 apresenta o perfil dos entrevistados.

TABELA 1: PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Entrevistado	Gênero	Cor/ Raça	Idade	Escolaridade	Tempo na Função (Anos)	Região
Coordenadora 1	Feminino	Branca	39	Pós-Graduação	15	1
Coordenadora 2	Feminino	Branca	50	Pós-Graduação	9	4
Coordenadora 3	Feminino	Parda	58	Pós-Graduação	11	2
Coordenadora 4	Feminino	Preta	60+	Pós-Graduação	29	3
Coordenadora 5	Feminino	Branca	36	Mestrado	3	2
Coordenador 6	Masculino	Pardo	28	Mestrado	3	5
Coordenador 7	Masculino	Branca	47	Mestrado	3	5
Coordenadora 8	Feminino	Branca	50	Pós-Graduação	15	1
Coordenadora 9	Feminino	Preta	43	Mestrado	3	1
Coordenadora 10	Feminino	Preta	53	Pós-Graduação	16	2

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pela autora.

Nota: A definição de raça e cor foi realizada por meio de autoidentificação dos entrevistados.

Quanto ao gênero, constatou-se que oito se identificaram como do gênero feminino e dois do gênero masculino. A faixa etária dos entrevistados variou de 28 a 60 anos. No tocante à raça, houve situações em que as pessoas tiveram dúvidas ao responder, no entanto cinco dos entrevistados são autodeclarados brancos, dois entrevistados autodeclarados pardos e três entrevistados autodeclarados negros. Outro dado levantado foi sobre formação/escolaridade dos entrevistados, e obteve-se o seguinte resultado: três mestres, e sete pós-graduados.

A técnica adotada para a análise de dados foi a Análise Crítica do Discurso, em consonância com os objetivos de decolonização dos estudos no contexto brasileiro delineados nesta pesquisa. Compartilhamos com Resende (2019) a necessidade de um novo posicionamento na política do conhecimento, dando espaço ao poder da criatividade teórica, da inovação analítica e do compromisso social, visando ampliar nossas perspectivas e promover maior diversidade epistemológica, contrapondo assim a predominância das abordagens de linhagem francesa e inglesa apresentadas em diversas pesquisas.

As entrevistas foram gravadas em vídeo e áudio e posteriormente transcritas para a análise de dados. Assim sendo, totalizam-se dez gravações, cujas transcrições somam um volume de aproximadamente cento e quarenta páginas.

Após a transcrição de todas as entrevistas, foi feita uma planilha no Excel, onde foram inseridas as dez perguntas que compõem o roteiro de entrevista, e dez colunas organizando as respostas dos entrevistados de acordo com cada pergunta. Após a criação dessa planilha, foi feita a leitura e análise das respostas dos entrevistados, sendo evidenciadas as respostas que se diferenciavam.

Na busca pela compreensão de como um objeto simbólico gera significados e está repleto de significância, foram estabelecidos três subtítulos, em que emerge a compreensão do funcionamento da linguagem, onde o sujeito se constitui através de sua interpretação, proporcionando métodos teóricos eficazes para a análise de uma variedade de discursos. Essa abordagem também ajuda a superar a superficialidade da primeira leitura de um texto (Fairclough & Melo, 2012), contribuindo ainda para examinar as questões sociais contemporâneas e desafiar as crenças que sustentam as estruturas de dominação (Resende, 2019).

Embora a ciência seja tradicionalmente vista como universal, reconhecemos a importância do contexto e a necessidade de refletir sobre a decolonialidade no campo do conhecimento. Sendo assim, essa perspectiva promove uma análise crítica das próprias pesquisas e favorece a aplicação e criação de novas teorias e métodos (Resende, 2019). Nesse sentido, este estudo fundamentou suas "categorias" sob uma perspectiva decolonial, sendo materializado pela construção de uma figura conceitual que simula uma conversa entre duas coordenadoras, a qual auxilia na explicação da narrativa delineada na análise dos resultados.



Figura 1: Categoria Indenitárias

Fonte: Karolyne Kanezaki (2023) .

Capítulo 4

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base na análise crítica do discurso, compreendemos que a práxis teórica é fundamentada na compreensão da linguagem como um componente essencial da vida social, estabelecendo uma relação dialética com os demais aspectos (Macedo, 2022). A abordagem adotada nessa análise requer um esforço decolonial para alcançar a compreensão dos dados proposto pela pesquisadora, uma vez que, decolonizar o saber, no sentido de conseguir criticar teorias e métodos, requer um novo olhar e entendimento, de que não há conhecimento universal (Resende, 2019).

Com esse aporte, busquei desenvolver este estudo de maneira contextualizada às práticas envolvidas nos processos de formação continuada, explorando o conceito de educação transformadora dentro do contexto decolonial dos estudos críticos do discurso. Nesse sentido, dediquei esforços para repensar abordagens teóricas, ontológicas, metodológicas e políticas coerentes para esta pesquisa.

4.1 CONVERSANDO COM COORDENADORES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

Com intuito de compreender, por meio das memórias e experiências dos participantes, como a legislação tem sido aplicada no contexto das relações étnico-raciais, busquei capturar a percepção dos entrevistados sobre questões como: o que é racismo? Qual é a importância da formação continuada com enfoque nas questões étnico-raciais? Eles acreditam que as discussões sobre educação e relações étnico-raciais na formação poderiam ajudá-los a lidar com situações de racismo no ambiente escolar?

Nesse sentido, faz-se necessário advogar que a formação continuada por lente étnico-racial pode promover uma democracia crítica e reflexiva (Freire, 2014), capaz de influenciar os coordenadores a adquirirem novas habilidades (Goings et al., 2019) na intenção de mobilizar e motivar os educandos com atividades escolares por meio de ações realizadas de forma eficaz (Macedo, 2022).

Nas entrevistas, explorei as memórias por meio das práticas educativas. Na maioria dos relatos dos coordenadores, destaca-se que, embora existam frequentemente oportunidades de capacitação para eles, e todos eles declaram já ter participado de formação continuada, apenas quatro deles mencionaram ter participado de formações específicas sobre questões étnico-raciais. No entanto, todos ressaltam a importância de vivenciar experiências relacionadas às relações raciais, conforme as falas de alguns entrevistados:

Nunca fiz. Considero importante. Mas eu nunca o fiz, nunca tive oportunidade. (Coordenadora 1, mulher branca, comunicação pessoal, março de 2024).

Não lembro de ter feito com esse tema específico, algumas pinceladas em algumas formações já foram realizadas. Eu acredito é importante porque hoje, né? A Infelizmente a gente vê aí muito essa questão, né? De diferença, discriminação, E conhecer também, né? Então acho que é um tema bastante relevante (Coordenadora 2, mulher branca, comunicação pessoal, março de 2024).

Eu não fiz uma formação com esse tema, mas eu acho muito relevante, muito importante e gostaria de estar participando, porque eu acho que tem muito que acrescentar no meu fazer pedagógico para também tirar algumas dúvidas que eu tenho. Acho muito importante (Coordenadora 3, mulher parda, comunicação pessoal, março de 2024).

Já participei de formação continuada sob a lente étnico-racial, eu acho que é um tema que existiu, existe, vai existir, porque faz parte da realidade. Eu acho que a Consciência Negra tem que fazer parte, está educação diária. Das instituições de ensino (Coordenadora 4, mulher preta, comunicação pessoal, abril de 2024).

Nunca fiz, mas considero importante, até porque que a gente sabe muito do pouco e o que a gente sabe é infância, de quando eu era da escola, hoje é totalmente diferente (Coordenadora 5, mulher branca, comunicação pessoal, fevereiro de 2024).

Já fiz e considero muito importante, porque realmente a gente vem de um país escravocrata, aonde que a gente vê que o preto sofre preconceito em todos os sentidos. Dentro da escola questão do bullying é muito grande. Que falam do nariz falando da boca do menino, entendeu falando cabelo. Fora da sala de aula, entendeu? A escola é um, reflexo da nossa sociedade. Se dentro da escola está acontecendo isso, é porque na sociedade está muito pior (Coordenadora 8, mulher branca, comunicação pessoal, abril de 2024).

Através das narrativas, percebi que o racismo ainda está muito presente em nossas instituições de ensino, e ele vigora por meio de “brincadeiras” e microagressões diárias, ocorrendo a normatização das práticas racistas e diminuído o verdadeiro impacto emocional que acontece, quando ocorre situações racistas entre os educandos (Almeida, 2019).

Evidencia-se, assim, que o racismo continua sendo uma questão atual, frequentemente ignorada ou minimizada. Tal realidade ressalta a crescente necessidade de formação continuada com foco na perspectiva étnico-racial nos dias de hoje, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral (Goings et al., 2019). Esse enfoque é fundamental para promover a equidade, a inclusão e o respeito pela diversidade étnica (Almeida & Sanches, 2017).

Na última capacitação realizada pelo município em abril de 2024, a equipe do núcleo de questões raciais esteve presente para apresentar sua função e fornecer uma breve explicação sobre como o núcleo oferece suporte para lidar com situações relacionadas ao racismo. No entanto, não são disponibilizadas capacitações específicas sobre questões raciais para a equipe de coordenadores. Geralmente, essas capacitações são oferecidas fora do horário de trabalho da maioria da equipe, não fazendo parte do cronograma oficial específico do cargo, o que resulta em baixa adesão. Os coordenadores mencionam suas extensas jornadas de trabalho e, devido

a essa carga horária, muitas vezes não se sentem motivados a participar de mais uma atividade. Conforme relato abaixo:

Mas a maioria das vezes essas formações são ofertadas fora do horário de trabalho. E fora do horário de trabalho a gente já trabalha ali, no meu caso, de 7 às 7. Então, à noite eu não vou, eu tenho a minha vida pessoal. Então acabo não participando (Coordenadora 5, mulher branca, comunicação pessoal, março de 2024).

Durante as entrevistas com os coordenadores, percebi não apenas uma abordagem técnica e racional do ensino, mas também uma preocupação genuína com a educação para as relações étnico-raciais. Emerge uma clara vontade de instaurar mudanças significativas. No entanto, diversos obstáculos se apresentam, como escassez de tempo de qualidade, falta de formações voltadas as questões étnicas, e omissão na aplicação da lei.

Sendo assim, os coordenadores evidenciaram o desejo de formações sob a perspectiva étnica em horários mais acessíveis, contribuindo para maior adesão, uma vez que formação continuada é vista como um processo contínuo e permanente de aprimoramento profissional do docente, cujo valor é evidente, pois possui o potencial de aprimorar as competências e habilidades dos professores (Goings et al., 2019), contribuindo para o desenvolvimento integral e podendo ser uma potente ferramenta de apoio para as nossas decisões diárias — digo “nossa”, por fazer parte do quadro de coordenadores do município de Vila Velha.

No entanto, as formações comumente oferecidas aos coordenadores tendem a reproduzir saberes padronizados, muitos dos quais refletem uma realidade eurocêntrica e desconsideram os aprendizados históricos especialmente voltados para a questão étnico-racial (Américo, 2014; Dube & Campbell, 2023). Em outras

palavras, esses saberes são frequentemente produzidos a partir da perspectiva europeia ou norte-americana, de países do chamado Norte Global (Quijano, 2000; Kato & Monteiro, 2023). Essa abordagem se caracteriza pela crença de que apenas o saber europeu é válido, descartando outros conhecimentos (Souza & Paim, 2019; Alcaraz, 2020) e ignorando os aprendizados históricos relacionados às questões étnico-raciais (Américo, 2014; Dube & Campbell, 2023).

Mesmo que a ciência seja tradicionalmente concebida como universal, reconhecemos a importância do contexto, o que rompe com essa pretensão de universalidade, abrindo caminho para estudos que consideram as especificidades de cada contexto particular (Resende, 2019). Ou seja, para viver democraticamente em uma sociedade plural, é essencial respeitar os diversos grupos e culturas que a compõem, sendo um dos grandes desafios da escola é combater a discriminação e promover o conhecimento da riqueza representada pela diversidade étnico-cultural, valorizando a trajetória particular de cada grupo que integra a sociedade. Nesse contexto, a escola deve ser um espaço de diálogo e aprendizado sobre convivência, onde os educandos possam vivenciar a própria cultura e respeitar as diferentes formas de expressão cultural.

4.2 E A REFERIDA LEI? COMO IMPLEMENTAR VERDADEIRAMENTE NOS ESPAÇOS ESCOLARES?

Destacar a importância das discussões sob a lente étnico-racial é essencial na busca por transformar a educação. Isso permite problematizar o tema e criar caminhos para um saber que fomente pensamentos críticos e reflexivos, com o objetivo de alcançar a emancipação social (Almeida & Sanchez, 2017). Nesse contexto, acredito

que podemos colaborar com os educandos a partir da perspectiva da educação como meio de transformação. Em outras palavras, promove-se assim uma educação transformadora, onde a escola deixa de ser apenas um local de transmissão de conhecimento e se torna um espaço capaz de formar indivíduos conscientes e socialmente emancipados, possibilitando aos educandos a reflexão sobre humana e social, independentemente de sua cor (Melo & Marques, 2022).

Mais do que simplesmente introduzir novos conteúdos, eles devem ser vistos como uma mudança cultural e política no âmbito curricular e epistemológico que pode quebrar o silêncio e expor outros rituais pedagógicos que promovem a discriminação racial (Resende, 2019; Macedo, 2022).

Considero assim que a escola tem como desafio a formação do cidadão, consciente, capaz de participar ativamente na realidade vivida e promover a transformação da história em que está inserido (Oliveira & Mariano, 2017). Sendo assim, torna-se de extrema importância que a Secretaria de Educação, especificamente no contexto do Município de Vila Velha, fomenta cada vez mais ações que promovam o reconhecimento da escola como instituição social plural (Hernández, 2023).

Entretanto, observa-se que a maioria dos debates sobre a perspectiva étnico-racial ocorre apenas no dia 20 de novembro, deixando de ser integrado como um tema transversal na base curricular das escolas de ensino básico, transformando-se em um dia de construção de murais, apresentações de danças, entre outros. Conforme alguns relatos dos entrevistados:

Lá na escola, fizemos um trabalho na Consciência Negra. (Coordenadora 1, mulher branca, comunicação pessoal, março de 2024).

Isso lá na escola. A gente aborda assim. Na época de novembro, quando tem, né? O agora feriado da Consciência Negra, no dia 20. Mas durante o ano, o ano letivo, a gente sente essa falta de uma discussão mais sólida sobre a questão do preconceito racial (Coordenador 6, homem pardo, comunicação pessoal, fevereiro de 2024).

Só é aquela questão no dia 20 de novembro, consciência negra. Vamos ter que fazer alguma coisa, para ser debatido no dia a dia porque há necessidade, entendeu? (Coordenador 7, homem branco, comunicação pessoal, março de 2024).

Problematizar os fatos nos incentiva a participar ativamente na construção do conhecimento, intervindo de maneira consciente de se perceber como um agente histórico na formação da realidade e na compreensão do funcionamento do ambiente que nos rodeia (Libâneo, 2012). Essa abordagem visa promover uma educação libertadora (Freire, 2014), na qual a escola assume o papel de um ambiente que estimula a aceitação e inclusão das diferenças, tanto as do outro quanto as nossas próprias, adotando posturas antirracista frente às diversas formas de diferenciação que têm permeado a história da humanidade (Almeida, 2019).

Ao analisar as falas dos coordenadores, percebi, em seus relatos, anseios e busca por amparos em suas decisões, uma vez que, em meio as situações preconceituosas vividas no cotidiano escolar, cada um toma uma atitude que entende como correta, na incansável busca de uma educação que faça sentido para seus educandos. A ausência de amplos debates sobre educação para as relações raciais resulta em cada profissional adotando a atitude que considera correta. A maioria dos coordenadores expressou o desejo por um documento orientador que apoie suas decisões. Na rede de Vila Velha, há um regimento disciplinar que serve como guia para lidar com ações de indisciplina; no entanto, esse documento não aborda como

proceder em casos de racismo, ficando a cargo de cada profissional como proceder em situações preconceituosas. Conforme exemplificaram nas falas abaixo:

É, uma luz que vão te dar. São orientações, né, que vão te levar a um outro ponto de vista. E como que você vai tratar aquilo? Porque quando você está recebendo uma orientação, eu acho que você se sente até mais segura na hora de tomar a decisão (Coordenadora 8, mulher branca, comunicação pessoal, março de 2024).

Sim, sim. Acho que ajudaria bastante, porque a gente teria como ponderar algumas situações e até mesmo mediar (Coordenadora 10, mulher preta, comunicação pessoal, abril de 2024).

Nos apoiaria em nosso fazer pedagógico e nele você vai poder atuar de forma mais significativa para mudar (Coordenadora 3, mulher parda, comunicação pessoal, março de 2024).

Essas questões raciais, essas questões de preconceito, essas questões que tanto nos afetaram no nosso período escolar e que até hoje, né, ainda afeta aos nossos educandos (Coordenadora 9, mulher preta, comunicação pessoal, abril de 2024).

Freire (2011) ressalta que a educação não é unilateral, mas uma interação na qual os indivíduos aprendem uns com os outros, mediados pelo contexto em que estão inseridos. Conforme relato: "Em vez de mudar uma sociedade macro, vamos começar mudando uma sala de aula, uma escola" (Coordenadora 9, mulher preta, comunicação pessoal, março de 2024).

Portanto, um dos objetivos da educação transformadora é capacitar o indivíduo para que ele seja protagonista de sua própria narrativa, a fim de criar novas perspectivas e se reconhecer como um sujeito histórico, tornando evidente o papel da escola na promoção da cidadania e na busca pela emancipação social e política dos indivíduos, conforme enfatizado por Freire (2014). Nesse sentido, é essencial defender um modelo de formação de coordenadores que reconheça as escolas como instituições capazes de promover uma democracia crítica e reflexiva, sendo capazes de transformar as relações econômicas, políticas e sociais (Freire, 2014).

4.3 APONTANDO NOVOS CAMINHOS DO SABER: O QUE ESTAMOS QUERENDO REALMENTE DIZER QUANDO FALAMOS DE RACISMO?

Nas entrevistas, explorei as memórias por meio das práticas educativas, proporcionando encontros com outros sujeitos e conosco mesmos, visando indicar outras possibilidades de educação (Souza & Paim, 2019; Alcaraz, 2020). Entendemos, assim, que o racismo, forjado historicamente a partir do período colonial, deixa marcas profundas em todas as esferas da vida social (Souza & Paim, 2019).

Com o intuito de compreender a percepção e compreensão dos coordenadores em relação à temática, um conjunto de perguntas do roteiro de entrevista foi formulado da seguinte maneira: "Você acredita que a inclusão da obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-brasileira' nos currículos da rede de ensino trouxe transformações nas esferas psicológicas, culturais e pedagógicas? Como a temática tem sido abordada nas aulas? Os coordenadores estão preparados para lidar com essa questão?" Por meio dessa questão, buscou-se entender a compreensão e a abordagem dos coordenadores em relação ao tema.

A necessidade de mais instruções foi percebida nas falas dos entrevistados. Mesmo que os atores compreendam a necessidade de a educação se apresentar de forma estratégica de intervenção da realidade e a aprovação da lei tenha como propósito a reparação das desigualdades, esta não é suficiente para assegurar que a escola se utilize de ações para induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica (Almeida & Sanches, 2017; Souza & Paim, 2019; Alcaraz 2020). Seguem relatos de alguns coordenadores:

Então eu acho que é uma temática muito recente, né, a obrigatoriedade nas redes de ensino, apesar da lei ser antiga. Eles têm trazido de forma muito

gradual. Eu não vi ainda o impacto significativo. (Coordenadora 10, mulher preta, comunicação pessoal, abril de 2024).

Então assim, eu acho que precisa de uma capacitação maior dentro do tema e a forma como você aborda. Eu não vou dizer nem capacitada, mas não tem a orientação, a clareza a respeito do tema. Coordenadora 9, mulher preta, comunicação pessoal, abril de 2024).

Para isso, é necessário incorporar ao contexto educacional as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, permitindo que a narrativa dos negros, incluindo suas diversas expressões culturais de origem africana, sejam contadas por mais vozes (Almeida & Sanches, 2017). Dessa forma, por meio desses temas, é possível abordar e problematizar o racismo que persiste em nossa sociedade.

Por meio de novas posturas e um compromisso social renovado, surge o desafio de construir alternativas dentro das instituições, buscando contrapor subversão de práticas científicas e pedagógicas estabelecidas, incentivando-nos a reavaliar abordagens teóricas, ontológicas e metodológicas à luz da perspectiva decolonial, como proposto por Resende (2019).

As respostas dos entrevistados acerca das experiências vivenciadas em situações de racismo apresentavam uma variedade de relatos, muitos dos quais remetiam a episódios ocorridos no contexto escolar. No entanto, aqueles que foram profundamente marcados por tais experiências não puderam deixar de compartilhar suas próprias vivências pessoais. Esse fenômeno pode ser compreendido à luz das pesquisas de Almeida e Sanches (2017) e Gomes e Videira (2022), que enfatizam a necessidade de ampliar as vozes que contam essas histórias, buscando uma representação mais abrangente e inclusiva das experiências raciais.

A compreensão histórica, a partir desse contexto, possibilita a reconstrução de identidade e a organização de ações que viabilizam transformações nas esferas

histórica, social, cultural e política (Américo, 2014). Com isso, nos são oferecidas algumas possibilidades de práticas pedagógicas decoloniais (Resende, 2019). Essas possibilidades nos desafiam a refletir sobre os métodos didáticos para (re)pensar nossas práticas em sala de aula em diversas áreas do conhecimento (Souza & Paim, 2019), buscando saber como funciona o racismo e quais são esses marcadores (Alcaraz, 2020). Depreendemos assim a relevância dessa discussão na esfera da educação (Américo, 2014), e por meio das entrevistas foram elucidados alguns momentos reflexivos, como a fala da entrevistada:

Eu acho que devia mostrar que já está enraizado na nossa sociedade. E os professores não estão preparados existe, pouco debate. Eu vi uma. Uma reportagem que homens pretos não buscam se casar com mulheres pretas porque remete à escravidão. Então ele entende que quando ele não casa com a mulher preta, que ele casa com a mulher branca, é a carta de alforria dele. Olhem como que é. Ah, é tão enraizado na sociedade brasileira, e todo mundo quer é embranquecer. Ninguém quer escurecer (Coordenadora 8, mulher branca, comunicação pessoal, março de 2024).

Diante desse cenário, torna-se imperativo adotar uma postura crítica que desafie e questione os sentidos comuns enraizados na sociedade, os quais são frequentemente alimentados por concepções preconceituosas e essencialistas sobre nossa realidade social, especialmente no que diz respeito à cultura e aos corpos negros. É necessário destacar o racismo como um problema complexo, estrutural e historicamente arraigado na sociedade brasileira, conforme ressaltado por Almeida (2019).

O conhecimento que deve ser o foco da educação é aquele derivado da aprendizagem do conhecimento produzido ao longo da história, transformando o conhecimento objetivo em conhecimento escolar (Américo, 2014). Essa concepção acaba por encaminhar a pensamentos sobre uma educação plural que promova a

reflexão sobre sua a vida e sua história, os quais convergem em fomentar um ambiente seguro, proporcionando saberes àqueles que emergem como desdobramento do processo de aprendizado, como fruto do trabalho educacional (Freitas et al., 2020). A fala de coordenadoras a seguir contrapõe a finalidade da escola proporcionar um local seguro.

Eu não me sinto à vontade de falar. O racismo é o racismo estrutural, querem que sejamos hipócritas. (Coordenadora 5, mulher preta, comunicação pessoal, março de 2024).

Porque eu, né, fui criada com o preconceito e só depois que eu adquiri conhecimento que eu fui ver que o que eu falava era preconceituoso. O que minha mãe me ensinou era preconceituoso. (Coordenadora 3, mulher parda, comunicação pessoal, março de 2024).

Ficaram evidentes a angústia e o desconforto expressos durante os relatos, evidenciando o impacto profundo dessas experiências em todos os envolvidos. Tais situações, frequentemente enraizadas em contextos históricos marcados pela dor e pela falta de respeito, não são eventos isolados e refletem um legado histórico de colonialismo e imperialismo (Hernández, 2023).

E do que falamos quando falamos de racismo? Os relatos deixam transparecer que o que há de genuíno no racismo é justamente a desumanização do “outro” que ocorre a partir dos processos de racialização (Alcaraz, 2020). Os relatos dos entrevistados:

Eu enquanto mulher negra acordo todos os dias para uma guerra, todos os dias tenho que lutar. (Coordenadora 10, mulher preta, comunicação pessoal, abril de 2024).

É sempre uma luta. Não adianta. Sempre é aquela história de até que haja compreensão, até que o racismo saia da mente estruturada para a pessoa realmente se entender. É, é muito complicado. (Coordenadora 8, mulher branca, comunicação pessoal, abril de 2024).

O racismo é estrutural, mas só sabe quem sofre na pele. (Coordenadora 4, mulher preta, comunicação pessoal, abril de 2024).

Para mim, o que é racismo? É um preconceito mesmo de raça e ética, é você desfazer do outro de forma que afeta a sua raça. (Coordenador 7, homem branco, comunicação pessoal, março de 2024).

Apesar das dificuldades encontradas pelos coordenadores em compreender o termo “decolonizar”, ao esclarecer a terminologia, vi que é uma luta invisível adotada por eles, na tentativa de melhorar, evoluir. Para nós, que temos nossas histórias marcadas pelo colonialismo, ensinar por uma perspectiva decolonial nos leva a humanizar, a repensar todas as dimensões da escola, visando combater qualquer forma de manifestação racista. Ou seja, a educação decolonial busca reforçar a ideia de Freire (2014) acerca da potência do indivíduo e as circunstâncias nas quais os indivíduos estão imersos desempenham um papel fundamental na tentativa de capacitar as pessoas para que possam operar ativamente em suas vidas.

Em suma, em meio a avanços e novos retrocessos, mas sem perder o sonho, estamos cientes de que ainda temos um longo caminho a percorrer quando falamos de cidadania e da construção de uma democracia racial (Melo & Marques, 2022). Esse racismo gritante na sociedade brasileira se apresenta de inúmeras maneiras físicas, simbólicas e psicológicas (Almeida, 2019; Shah & Coles, 2020).

Na mídia, quase que diariamente, são relatados casos de discriminação e racismo contra pessoas negras (Souza & Paim, 2019). Quando o assunto é abordado, frequentemente são acionados mecanismos de correção política, censura, ocultação e negação (Alcaraz, 2020). Por isso, a necessidade de promover ações educativas voltadas ao combate ao racismo e à discriminação (Almeida, 2019; Freitas et al., 2020) por meio de uma educação transformadora. Isso se deve ao fato de que, ao

considerarmos a concepção de uma educação que fomente os pilares da cidadania (Oliveira & Mariano, 2017), torna-se crucial reconhecer que esse processo transcenda a mera existência de políticas educacionais voltadas a educação das relações étnico-raciais demanda a criação de conhecimentos decoloniais.

Capítulo 5

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reavendo o objetivo de compreender como se manifesta a colonialidade do saber na formação continuada de coordenadores na rede pública de ensino, este estudo qualitativo foi realizado através de entrevistas com roteiro semiestruturado e sustentado por três grandes eixos, sendo o primeiro, intitulado Educação Transformadora, segundo versa sobre a formação continuada de coordenadores por meio de uma lente étnico-racial e por fim, os conceitos de colonialidade e decolonialidade. Os eixos foram identificados através de criação de "categorias" sob uma perspectiva decolonial, envolvendo a leitura das entrevistas e a construção de uma figura com base nos dados coletados, a qual auxilia na explicação da narrativa.

Para uma educação transformadora e reflexões decoloniais conclui que há a necessidade de desaprender, fazendo assim que nos afastemos de ensinamentos moldados e prescritivos ligados ao pensamento colonial. Isso indica que uma educação transformadora tem como um dos caminhos os pensamentos decoloniais, buscando abrir possibilidades de uma compreensão mais inclusiva e justa do conhecimento acerca do indivíduo, e as circunstâncias nas quais inseridos, na tentativa de capacitar as pessoas para que possam operar ativamente em suas vidas.

Vivemos em um dos contextos de maior reivindicação por igualdade, nos levando à constante reflexão sobre a necessidade de uma educação que se aproxime mais do pensamento decolonial, perpassando ao distanciamento dos currículos e metodologias conservadoras. A respeito dos desafios e estratégias de enfrentamento ao racismo, constatou-se que o principal desafio é a formação dos coordenadores sob a lente étnico-racial e a efetivação da Lei n.º 10.639/2003, para que assim consigam

colocar em prática ações que combatam o racismo em práticas docentes que se estendam para além do dia vinte de novembro.

Assim, é imprescindível romper com a colonialidade do conhecimento e avançar em direção à desconstrução e análise crítica do pensamento racional, com o objetivo de superar verdadeiramente a colonialidade nos sistemas educacionais (Quijano, 2000) e garantir a efetiva implementação da Lei n.º 10.639/2003 para uma educação genuína sobre as relações étnico-raciais (Gomes & Videira, 2022; Kato & Monteiro, 2023).

Diante do exposto, minhas considerações com base nos achados da pesquisa quanto aos desafios do pensamento decolonial, compreendo que este busca promover uma educação que valorize a diversidade e estabeleça relações de diálogo e colaboração, posicionando-se como uma crítica à hegemonia presente nos sistemas educacionais. O pensamento decolonial é motivado pelo giro decolonial, que propõe uma produção de conhecimento acessível e relevante para a superação de problemas. Assim, o desafio de implementá-lo, delineado por autores como Resende (2019), Quijano (2000), Baptista (2023), entre outros, evidencia a necessidade de desaprender, afastando-nos de ensinamentos moldados e prescritivos ligados ao pensamento colonial, e buscando abrir caminho para uma compreensão mais inclusiva e justa do conhecimento.

Os resultados da pesquisa proporcionam contribuições significativas tanto teóricas quanto práticas. No âmbito teórico, ao considerar que as formações com ênfase na perspectiva étnico-racial têm o potencial de oferecer uma nova orientação aos coordenadores, destacando os aspectos da colonialidade do saber na formação continuada desses profissionais, observa-se que, quanto mais educadores se

capacitem nessa área, maior será o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no respeito e na diversidade. Tal capacitação promove a disseminação de informações que abordam ativamente ações antirracistas (Newman & Allen, 2014; Reed et al., 2022).

Em termos práticos, esta pesquisa contribui para demonstrarmos a necessidade de efetivação da lei para que ações sejam além de vinte de novembro e se tornem um tema transversal sendo trabalhado no decorrer do ano, produzindo indivíduos capazes de intervir nas relações por meio da educação onde ocorre sua transformação e, por consequência, a transformação da sociedade.

Apesar dos avanços, este estudo apresenta algumas limitações que merecem ser consideradas. Em primeiro lugar, destaca-se a limitação territorial, uma vez que a pesquisa foi conduzida em um contexto específico. Sugere-se, portanto, a realização de estudos em âmbito estadual para obter uma compreensão mais abrangente das práticas de formação continuada sob a perspectiva étnico-racial em diferentes municípios.

Além disso, é importante investigar se as Secretarias de Educação implementam formações específicas voltadas para questões raciais, a fim de desenvolver ferramentas metodológicas eficazes para lidar com situações de racismo. Nesse sentido, pesquisas futuras podem ser conduzidas para ampliar o escopo, abrangendo um maior número de cidades ou estados com realidades e qualificações diversas.

Outros estudos podem ser elaborados com o propósito de sugerir a implementação de programas de treinamento que abordem habilidades específicas

necessárias para lidar com as demandas da comunidade estudada, contribuindo assim para uma educação mais inclusiva e equitativa.

Ao reunir as reflexões sobre a educação étnico-racial neste estudo, inserido no contexto de um debate sobre uma educação transformadora em uma conjuntura ainda permeada pelo racismo estrutural, observa-se uma tendência de limitação do desenvolvimento crítico de nossos educandos. Nesse sentido, compreendemos que a escola, enquanto agente de transformação social, desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos. Por fim, é crucial refletir sobre a importância de incluir (sobretudo, em pesquisas acadêmicas) aqueles que são racializados, marginalizados e excluídos na busca por soluções para esses problemas. Não podemos mais tolerar que outros grupos pensem por nós, decidam o que é melhor para nós, ignorando nossas próprias percepções e experiências das realidades que nos afetam diretamente enquanto grupo racial.

REFERÊNCIAS

- Alcaraz, A. O. (2020). Racismo, racialización e inmigración. *Revista de Antropología*, 63(2), 1-23. <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2020.170980>
- Almeida, B., Sanchez, P. (2017). Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Proposições*, 28 (1), 55-80. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0141>.
- Almeida, S. (2019). *Racismo estrutural*. Pólen Produção Editorial.
- Américo, M. C. (2014). Formação de professores para implementação da lei 10.639/2003: o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escola. *Poieses*, 8 (14), 515-534. <https://doi.org/10.19177/prppge.v8e142014515-534>.
- Baptista, M. M. (2023). A decolonialidade no campo da biblioteconomia: a intersecção com a biblioteca universitária. *Encontros Bibli*, 28, e91389. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2023.e91389>
- Blanco, E., Bérard, S., Chévrier, P., Heidsieck, E., Kenwright, J. & Verges, V. (2019, september 12-13). *Designing experiential training in lean product development: a collaboration between industry & academia* [Conference]. Thirty International Conference on Engineering and Product Design Education, Glasgow, United Kingdom. <https://doi.org/10.35199/epde2019.30>.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2021). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Penso Editora.
- Curi, A. Z. & Souza, A. P. D. (2015). Medindo a qualidade das escolas: evidências para o Brasil. *Economia Aplicada*, 19, 541-574. <https://doi.org/10.1590/1413-8050/ea143472>
- Dube, B. & Campbell, E. (2023). Borderless Curriculum in the Post-Human Era: Reflections on the United States of America and South African Initial Teacher Pedagogical Practices. *Journal of Curriculum Studies Research*, 5 (1), 34-43. <https://doi.org/10.46303/jcsr.2023.4>
- Fairclough, N., & Melo, I. F. de. (2012). Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. *Linha d'agua*, 25(2), 307-329. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v25i2p307-329>
- Flick, U. (2008). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3ª ed.). Artmed.
- Freitas, N. A. D., Pinho, C. M. S. D., & Cantão, J. S. (2020). Cultura negra e educação antirracista no currículo escolar: potencialidades do trabalho educativo por meio da literatura. *Revista Exitus*, 10, 1-31, Artigo e020076. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1id828>

- Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e terra.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). Atlas.
- Gomes, C. C. & Videira, P. L. (2022). Limitações da política educacional antirracista implementada pela Divisão Étnico-Racial da Secretaria Municipal de Educação de Macapá-AP. *Práxis Educativa*, 17, 1-19. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.18432.070>.
- Gonçalves, J. M., Filho. (2003). Problemas de método em Psicologia Social: Algumas notas sobre a humilhação política e o pesquisador participante. In A. M. B. Bock, *Psicologia e compromisso social* (pp. 193-239). Cortez.
- Gonçalves, S. C. & Silva, P. A. da. (2018). As dificuldades da implantação da Lei 10.639/2003 e algumas de suas implicações. *CSONline-Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, (28), 211-226. <https://doi.org/10.34019/1981-2140.2018.17447>
- Goings, R. B., Hotchkins, B. & Walker, L. J. (2019). Examining the Preparation of School Human Resource Officers on Developing a Racially Diverse Educator Workforce Post Brown. *Journal of Research on Leadership Education*, 14 (4), 267-280. <https://doi.org/10.1177/1942775119878230>.
- Hernández-Zamora, G. (2023). Literacidad y decolonialidad en la educación de jóvenes y adultos: Crónica de un encuentro en Iztapalapa, México. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7739>
- Jimenez, J. R. A., Garcia, I. C. & Heir, C. P. (2021). Vocational continuing training in Spain: Contribution to the challenge of Industry 4.0 and structural unemployment. *Journal Omnia science*, 6(18), 20-38. <https://doi.org/10.3926/ic.1870>.
- Kato, D. S., Galamba, A. & Monteiro, B. A. P. (2023). Decolonial scientific education to combat 'science for domination'. *Cultural Studies of Science Education*, 18(1), 217-235. <https://doi.org/10.1007/s11422-023-10165-4>
- Klaasen, J. (2023). Practical Theology and Social Just Pedagogies as Decoloniality Space. *Religions*, 14(5), 675. <https://doi.org/10.3390/rel14050675>
- Kristoffersson, E. & Hamberg, K. (2022). "I have to do twice as well"– managing everyday racism in a Swedish medical school. *BMC Medical Education*, 22(1), 235. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03262-5>.
- Kunz, K. & Zinn, B. (2022). Virtuelle Unterrichtsszenarien in der Lehrpersonenbildung – eine Studie zur Akzeptanz, Immersion und zum Präsenzerleben mit Studierenden der Berufs- und Technikpädagogik. *Unterrichtswiss*, 50(4), 589–613. <https://doi.org/10.1007/s42010-022-00151-0>.

- Libâneo, J. C. (Ed.). (2012). *Democratização da Escola Pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos* (18ª ed.). Edições Loyola.
- Macedo, L. B. (2022). Enegrecendo os estudos críticos discursivos: Contribuições epistemológicas afroperspectivistas para o campo da análise crítica do discurso no Brasil. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 61, 251-264. <https://doi.org/10.1590/010318139561411520210310>
- Marsiglia, A. C. G., & Batista, E. L. (Eds.). (2021). *Pedagogia histórico-crítica: Desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Autores Associados.
- Melo, Beatriz F. S., Marques, M. D. S. (2022). Os desafios da educação étnico-racial: Uma proposta de Intervenção Pedagógica em formato de ciclo de cinema e debate. In L. H. S. Vieira et al. (Orgs), *Coletânea comemorativa de produção acadêmica em alusão aos 65 anos do IFES Campus Itapina* (p. 215-219). CRV.
- Newman, A. & Allen, B., (2014). I can see clearly now the moderating effects of role clarity on subordinate responses to ethical leadership. *Journal is available on Emerald Insight*, 2(51), 611-628. <https://doi.org/10.1108/PR-11-2013-0200>.
- Oliveira, M. A., & Mariano, T. D. S. (2017). Política educacional como via de acesso ao direito de cidadania na Educação Básica. *Revista Includere*, 3(1), 157-165. <https://periodicos.ufersa.edu.br/includere/article/view/7405>
- Pillay, T. & Karsgaard, C. (2023). Global citizenship education as a project for decoloniality. *Education, Citizenship and Social Justice*, 18(2), 214-229. <https://doi.org/10.1177/17461979221080606>
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* (Vol. 13). Clacso.
- Reed, L., Bellflower, B., Anderson, J. N., Bowdre, T., Fouquier, K., Nellis, K. & Rhoads, S. (2022). Rethinking nursing education and curriculum using a racial equity lens. *Journal of Nursing Education*, 61(8), 493-496. <https://doi.org/10.3928/01484834-20220602-02>.
- Resende, V. M. (Ed.). (2019). *Decolonizar os estudos críticos do discurso*. Pontes.
- Saviani, D. (2021). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Autores associados.
- Silvério, V. R. & Oliveira, F. L. D. (2019). Ensino médio, gestão escolar e equidade racial: caminhos para uma escola diversa e democrática. *Laplage em Revista*, 5 (especial), 98-111. <http://dx.doi.org/10.24115/S2446-622020195especial781p.98-111>
- Soares, R. G., Corrêa, S. L. P., Folmer, V., & Copetti, J. (2022). A problematização como ferramenta de formação de professores sobre metodologias ativas. *Acta*

Scientiarum Education, 44, Artigo e52168.
<https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.52168>

Souza, O. & Paim, E. A. (2019). Problematizando o eurocentrismo e desconstruindo o racismo por meio de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, (34), 41-60. <https://doi.org/10.36661/2238-9717.2019n34.10975>

Shah, N. & Coles, J. A. (2020). Preparing Teachers to Notice Race in Classrooms: Contextualizing the Competencies of Preservice Teachers With Antiracist Inclinations. *Journal of Teacher Education*, 71(5), 584–599. <https://doi.org/10.1177/0022487119900204>.

APÊNDICE A – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA COM COORDENADORES ESCOLARES

PESQUISA: DECOLONIZANDO O CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES EM EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

ABERTURA DA ENTREVISTA

Bom dia (ou boa tarde)!

Eu sou a mestranda Beatriz Ferreira Soares Melo, do curso de Mestrado em Ciências Contábeis e Administração, da linha de pesquisa em Gestão Escolar, da FUCAPE.

Sr./Sra. **[NOME DA(O) ENTREVISTADA (O)]**

O senhor(senhora) está sendo convidado(a) a participar da entrevista, parte do levantamento dos dados para a pesquisa intitulada **DECOLONIZANDO O CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES EM EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL**

Este estudo teve como objetivo compreender como se manifesta a colonialidade do saber na formação continuada de coordenadores na rede pública de ensino.

A coleta de dados é realizada por meio de entrevistas em profundidade com roteiro semiestruturado.

A sua participação nesta pesquisa encontra-se na etapa de coleta de dados por meio desta entrevista, que será gravada e transcrita para a análise de dados, ou por meio de fornecimento de algum documento que julgar necessário para o sucesso da pesquisa.

Será solicitado o relato das suas percepções e experiências relativas ao objetivo da pesquisa, o que poderá incorrer em riscos mínimos, como insegurança quanto à melhor resposta.

A sua participação é voluntária, não havendo quaisquer incentivos, com a finalidade exclusiva de colaborar com o sucesso da pesquisa. Também não há despesas para a(o) participante.

Se houver necessidade, poderei solicitar informações complementares por telefone, *e-mail*, *WhatsApp*, *Skype*, *Teams*, *Google Meet* ou mesmo, pessoalmente.

As respostas serão tratadas de forma sigilosa e totalmente anônimas, e os dados coletados servirão exclusivamente para fins acadêmicos.

Na pesquisa, serão divulgados dados sociodemográficos para mostrar o perfil do participante e da organização, como formação acadêmica, idade, cargo e tempo de experiência no cargo.

O senhor(senhora) também pode desistir a qualquer momento da participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Esta entrevista tem duração estimada de 30 minutos. Ao longo da entrevista, tomarei notas, além da gravação.

Caso haja alguma dúvida posterior, gentileza entrar em contato com:

Beatriz Ferreira Soares Melo – Mestranda em Ciências Contábeis e Administração, da linha de pesquisa em Gestão Escolar (Fucape).

E-mail: beatrizfsmelo@hotmail.com

Amanda Soares Zambelli Ferretti (Orientadora) – Doutora em Administração de Empresas (Fucape).

E-mail: amandaferretti@fucape.br

Após esses esclarecimentos, você aceita de forma voluntária participar desta pesquisa? (O entrevistado tem que ser categórico, com resposta positiva ou negativa, gravada.)

INÍCIO DA ENTREVISTA

PERGUNTAS SEMIESTRUTURADAS

1. Você já participou de formação continuada oferecida por essa rede de ensino?
Se sim, com que frequência?
2. Para você, qual a importância da formação continuada? Por quê?
3. No tocante à formação continuada sob a lente étnico-racial, você acredita que tal formação apoiaria suas decisões para lidar com situações de racismo?
4. Você já fez alguma formação sob a lente étnico-racial? Considera esse tema importante? Por quê?
5. Na sua opinião, como se deve trabalhar a diversidade étnico-racial na escola?
6. No dia a dia, a escola trabalha alguma atividade relacionada ao preconceito racial? Se sim, como é trabalhado?
7. Você já presenciou ou conhece alguém que já presenciou algum tipo de discriminação racial na escola? Se sim, como conduziu a situação?
8. Você já presenciou o uso de apelidos direcionados a você ou a outras pessoas na escola? Se sim, como se sentiu? Pode me contar o ocorrido? Se não, considera que isso possa acontecer na escola? Já ouviu algum relato? Já aconteceu com alguém que você conheça?
9. Você acredita que a inclusão da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” nos currículos da rede de ensino trouxe transformações nas esferas psicológicas, culturais e pedagógicas?
10. Você acredita que os gestores se sentem à vontade para falar sobre o racismo no espaço escolar? Poderia me dar exemplos?

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Peço que o(a) senhor(senhora) informe algumas informações pessoais e profissionais.

- Nome:
- Idade:
- Sexo:
- Raça:
- Cargo:
- Formação acadêmica:
- Tempo na organização:
- Telefone:
- E-mail:

FECHAMENTO DA ENTREVISTA

Muito obrigada por seu tempo e apoio a esta pesquisa.

FICHA DE ENTREVISTA

Dados da entrevista

- Data e horário:
- Local:
- Endereço:
- Duração:

Observações complementares