



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THAÍS SANTANA ARAÚJO CALADO

**CONSTRUINDO PONTES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA
PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

FEIRA DE SANTANA

2024

THAÍS SANTANA ARAÚJO CALADO

**CONSTRUINDO PONTES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA
PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Dissertação apresentada à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Movimentos Sociais e Processos de Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Haywanon Santos Araújo.

FEIRA DE SANTANA

2024

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Calado, Thaís Santana Araújo

C143c Construindo pontes para uma educação antirracista: formação continuada de professores de matemática na perspectiva das relações étnico-raciais / Thaís Santana Araújo Calado. - 2024.
170f. : il.

Orientadora: Maria de Lourdes Haywanon Santos Araújo

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana.
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Formação continuada de professores de matemática. 2. Educação para as relações étnico-raciais. 3. Educação matemática crítica. 4. Políticas públicas em educação. I. Araújo, Maria de Lourdes Haywanon Santos, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 376.74:51



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)
Autorizada pelo Decreto Federal nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

THAÍS SANTANA ARAÚJO CALADO

“CONSTRUINDO PONTES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Políticas educacionais, movimentos sociais e processos de educação, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 15 de maio de 2024

Prof/a. Dr/a. Maria de Lourdes Haywanon Santos Araújo Orientador/a - UEFS

Prof/a. Dr/a. Jonson Ney Dias da Silva Primeiro/a Examinador/a - UESB

Prof/a. Dr/a. Otto Vinicius Agra Figueiredo Segundo/a Examinador/a - UEFS

RESULTADO: APROVADA

Dedico esta pesquisa a todos os jovens negros que vivem cotidianamente os racismos presentes nas escolas brasileiras. Que a educação alcance cada um de vocês em sua forma mais libertadora.

AGRADECIMENTOS

Finalizar a pesquisa, após mais de dois anos dedicados a ela, provoca uma mistura de sentimentos. Felicidade, cansaço, alívio, medo e orgulho são alguns deles. Neste momento, além de tudo isso, sinto-me extremamente grata a Deus e a todos os meus encontros de vida, que me fizeram quem sou hoje e contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Todo meu amor e admiração às duas mulheres responsáveis pela minha criação: minha avó Mariá (em memória) e minha mãe Gilmária. As dificuldades que enfrentamos me tornaram uma mulher forte, assim como vocês. Meus irmãos, Cacai e João, saibam que vocês são fonte de coragem para mim. Luto para conseguir possibilitar a vocês uma juventude mais leve e prazerosa que a minha, e, ainda que eu não consiga, peço que o futuro lhes reserve as melhores oportunidades.

O caminho trilhado no mestrado foi permeado por muitos medos e inseguranças, mas tive ao meu lado alguém que sequer por um segundo me fez desacreditar da minha capacidade. Nos momentos de autossabotagem e tristeza, meu marido foi um porto-seguro, fazendo-me acreditar que posso alcançar muito. Assim como você faz todos os dias, desde o começo de tudo, também estarei aqui até o fim, cuidando de você e vibrando a cada conquista. Obrigada por ser quem é e por me fazer tão feliz.

Também preciso agradecer à minha família, que, mesmo quando tudo fazia crer no contrário, continuou acreditando em mim e comemorando cada degrau que alcancei. Isso também é por vocês, dos mais distantes aos mais próximos, que nunca soltaram minha mão. Nossa Mariá está feliz lá de cima.

Aos meus amigos, agradeço principalmente por sempre tornarem tudo mais leve. Vocês reacendem em mim a menina de anos atrás, provocam as risadas mais sinceras e não me deixam esquecer o quanto sou amada. Que nunca deixemos de lado as fofocas, a união e o desprazer em criticar os problemas sociais deste país.

À minha orientadora, que me acompanha desde os primeiros anos da graduação e segue aturando meus surtos até então, obrigada por compartilhar tantos ensinamentos, não só acadêmicos, mas sobre a vida. Cresci muito nesses cinco anos, entre monografia e dissertação, e as tuas contribuições foram essenciais para esse processo. Aproveito aqui para dizer ao Polemica – o grupo de pesquisa mais caótico desta universidade: os momentos de aprendizado com vocês são mais felizes.

Otto e Jonson, obrigada por me darem a honra de contar com o aporte de vocês, tanto na qualificação da minha pesquisa quanto na defesa. Espero ter retribuído com maestria,

entregando um trabalho que vocês se orgulhem de fazer parte. Agradeço, especialmente, a Otto, que me abriu as portas da sua sala de aula durante o estágio docente, contribuindo imensamente para a minha formação enquanto profissional e, mais que isso, para meu crescimento pessoal. Sua forma de lidar com questões tão difíceis, bem como ensinar sobre elas, me permitiu finalizar aquele semestre com bagagens que levarei para toda vida.

Ainda, não posso deixar de agradecer ao PPGE/UEFS, que me possibilitou retornar a essa instituição que me formou para além da trajetória acadêmica e profissional. Obrigada a todos que fazem esse mestrado acontecer com tanto carinho e respeito a nós. Obrigada também à Capes, da qual fui bolsista durante este percurso, assim como na graduação. São essas políticas públicas e subsídios que mantêm os filhos de pessoas pobres na educação.

Por fim, agradeço a todos os professores que cruzaram a minha história e instigaram a minha atenção para as pautas que hoje são imprescindíveis para mim. Vocês são peças-chave para a educação que defendo nesta pesquisa. Mesmo diante de todos os percalços, sigamos acreditando.

“A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. [...] Isso é a educação como prática da liberdade” (Hooks, 2017, p. 273).

RESUMO

Diante do contexto estrutural e estruturante do racismo na sociedade brasileira, a população necessita, cada vez mais, de uma formação antirracista, orientada pelas políticas públicas já vigentes, bem como por outras que ainda devem ser pensadas. Para isso, é necessária uma formação de professores, em todas as áreas, também pautada por essa perspectiva. Então, aqui buscamos compreender como as discussões referentes às relações étnico-raciais se dão na política de formação continuada a partir de cursos e programas que os professores de matemática de Feira de Santana participaram. A partir disso, como problema de pesquisa, tem-se: como as discussões referentes às relações étnico-raciais se dão na política de formação continuada a partir de cursos e programas que os professores de matemática de Feira de Santana participaram? Assim, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de cunho documental, exploratório e descritivo, desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa e utilizará as lentes da Educação Antirracista, da Educação Matemática Crítica e da Teoria Crítica, tendo como método a análise de conteúdo. Com isso, foram analisados documentos, políticas públicas e leis que embasam os cursos e programas de formação continuada citados por meio do questionário on-line. Dessa forma, foi possível compreender que, apesar do grande avanço em comparação à formação inicial de professores de matemática, ainda existem lacunas na formação continuada no que se refere às pautas da educação para as relações étnico-raciais e da Educação Matemática Crítica, a qual se encontra ainda mais distanciada do processo formativo desses profissionais.

Palavras-chave: formação continuada de professores de matemática; educação para as relações étnico-raciais; Educação Matemática Crítica; políticas públicas educacionais.

ABSTRACT

Given the structural and structuring context of racism in Brazilian society, the population increasingly needs anti-racist training, guided by public policies already in force, as well as others that still need to be considered. To achieve this, teacher training is necessary in all areas, also guided by this perspective. So, here we seek to understand how discussions regarding ethnic-racial relations take place in the continuing education policy based on courses and programs that mathematics teachers from Feira de Santana participated in. From this, as a research problem, we have: how do discussions regarding ethnic-racial relations take place in the continuing education policy based on courses and programs that mathematics teachers from Feira de Santana participated in? Thus, it is characterized as a bibliographical research, of a documentary, exploratory and descriptive nature, developed from a qualitative approach and will use the lenses of Anti-Racist Education, Critical Mathematics Education and Critical Theory, using content analysis as a method. With this, documents, public policies and laws that support the courses and continuing education programs mentioned through the online questionnaire were analyzed. In this way, it was possible to understand that, despite the great advances compared to the initial training of mathematics teachers, there are still gaps in continued training with regard to the guidelines of education for ethnic-racial relations and Critical Mathematics Education, which is even more distant from the training process of these professionals.

Keywords: continuing education of mathematics teachers; education for ethnic-racial relations; Critical Mathematics Education; educational public policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Principais legislações apresentadas cronologicamente.....	31
Figura 2 - Indicadores que contribuem para o monitoramento da meta 23.....	47
Figura 3 - Políticas públicas de formação de professores apresentadas em ordem cronológica	56
Figura 4 - Título de matéria do G1 SP e TV Globo, em 27 de março de 2023.....	86
Figura 5 - Título de matéria do G1 SP e TV Globo, em 27 de março de 2023.....	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, por modalidade - Brasil - 2013-2021	43
Gráfico 2 - Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada - Brasil - 2013-2021	45
Gráfico 3 - Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada, por grande região - Brasil - 2013-2021	49
Gráfico 4 – Faixa etária dos participantes	105
Gráfico 5 - Ano de conclusão do curso de Licenciatura em Matemática.....	105
Gráfico 6 – Etapa de ensino que os professores atuam	106
Gráfico 7 - Presença de disciplina voltada às relações étnico-raciais na graduação dos participantes.....	107
Gráfico 8 - Participação dos professores em formações continuadas com a temática “relações étnico-raciais”	108
Gráfico 9 - Contexto de realização da formação continuada para a EREER.....	111
Gráfico 10 - Modalidade em que os cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu foram realizados	113
Gráfico 11 - Respostas ao questionamento “Você já presenciou situações de racismo em sala de aula ou em outros ambientes da escola?”	129
Gráfico 12 - Respostas ao questionamento “Enquanto professor de matemática, acredita que a formação para as relações étnico-raciais é importante para a sua prática?”	130
Gráfico 13 - Respostas ao questionamento "Você já ouviu falar em Educação Matemática Crítica?"	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Questões sobre a formação continuada de professores apresentadas na Resolução CP nº 1, de 30 de setembro de 1999	33
Quadro 2 - Políticas educacionais com recorte racial desenvolvidas durante o governo Lula	74
Quadro 3 - Apresentação dos participantes	102
Quadro 4 - Análise sobre a existência ou não das temáticas nos cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu.....	113
Quadro 5 - Correção das informações expostas pelos participantes	119
Quadro 6 - Análise sobre a existência ou não das temáticas nos cursos diversos de pós-graduação.....	120
Quadro 7 - Procedimento para busca de mais informações.....	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de docentes no ensino fundamental, grau de formação e dependência administrativa, Bahia, 2007	38
Tabela 2 - Número de docentes no ensino médio, grau de formação e dependência administrativa, Bahia, 2007	38
Tabela 3 - Funções docentes por nível de formação e modalidade de ensino (rede pública), em Feira de Santana, 2010.....	39
Tabela 4 - Funções docentes por nível de formação, rede e nível de ensino, em Feira de Santana, 2010	40
Tabela 5 - Percentual de funções docentes com curso superior por etapa/modalidade de ensino em Feira de Santana, 2014.....	40
Tabela 6 - Expansão da educação superior nas universidades federais - por região	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade complementar
Andes-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APLB Feira	Associação dos Professores Licenciados do Brasil de Feira de Santana
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
Cadastro e-MEC	Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF/88	Constituição Federal de 1988
CIEP	Centre International d'Études Pédagogiques
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPIR	Conselho Nacional de Participação da Igualdade Racial
CP	Conselho Pleno
CTC-ES	Conselho Técnico-Científico da Educação Superior
DAS	Grupo-Direção e Assessoramento Superiores
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
Dedu	Departamento de Educação
DF	Distrito Federal
EaD	Educação a distância
EC	Educação Crítica
EEl	Educação Escolar Indígena
EEQ	Educação Escolar Quilombola
EM	Educação Matemática
EMC	Educação Matemática Crítica
ERER	Educação para as relações étnico-raciais
FCP	Formação continuada de professores
FHC	Fernando Henrique Cardoso

Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FIP	Formação inicial de professores
FNB	Frente Negra Brasileira
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Gestar	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
GT 21	Grupo de Trabalho 21
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de ensino superior
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFSULDEMINAS	Instituto Federal do Sul de Minas
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipes	Instituições Públicas de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lula	Luiz Inácio Lula da Silva
MEC	Ministério da Educação
MIR	Ministério da Igualdade Racial
MNB	Movimento Negro Brasileiro
MNU	Movimento Negro Unificado
MNUCDR	Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial
MPI	Ministério dos Povos Indígenas
MTP	Ministério do Trabalho e Previdência
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
Neab	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
Neabi	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
NS	Nível superior
NTE 19	Núcleo Territorial de Educação 19
Parfor	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica

PIB	Produto Interno Bruto
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIC	Projetos Inovadores de Cursos
PME	Plano Municipal de Educação
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGs	Programas de pós-graduação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
Profmat	Mestrado Profissional em Matemática
Prof-Obmep	Projeto Oficina para Professores da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
ProForma	Programa de Formação de Professores
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
Prouni	Programa Universidade Para Todos
PRP	Programa Residência Pedagógica
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
Reda	Regime Especial de Direito Administrativo
Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBM	Sociedade Brasileira de Matemática
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEC/BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seppir	Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial
SESu	Secretaria de Educação Superior
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEN	Teatro Experimental do Negro
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEAP	Universidade do Estado do Amapá
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
Ufersa	Universidade Federal Rural do Semiárido
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
Uniafro	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estadual de Educação Superior
Unilab	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira
Univasf	Universidade Federal do Vale do São Francisco
Unoeste	Universidade do Oeste Paulista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: INICIANDO O PERCURSO	18
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS: O PERCURSO DA PESQUISA	23
3	POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM PANORAMA HISTÓRICO	28
3.1	A POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO QUESTÃO CENTRAL	56
4	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: HISTORICIDADE, TEORIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS ..	65
5	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA: ALIADAS NO ENSINO?	91
6	TRILHANDO SABERES A PARTIR DOS PERCURSOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DE FEIRA DE SANTANA	101
6.1	OS PARTICIPANTES E SUAS TRAJETÓRIAS	101
6.2	AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O PROCESSO FORMATIVO: O QUE ESPERAR?	106
6.2.1	Como ficam as relações étnico-raciais nesta história?	111
6.2.1.1	<i>A situação dos cursos diversos de formação continuada para a EREER</i>	120
6.2.2	Professores de matemática e formação continuada para as relações étnico-raciais: alheios ou conscientes?	128
7	CONCLUSÕES: O FIM DO PERCURSO	134
	REFERÊNCIAS	139
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	160
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO ON-LINE	163

1 INTRODUÇÃO: INICIANDO O PERCURSO

Início minha trajetória acadêmica com muitas indagações, principalmente no que diz respeito às diversas reivindicações – por salários justos, melhores condições de emprego, infraestrutura, alimentação e moradia, por políticas públicas de permanência, entre outros – existentes nesse espaço, por não ser um cenário próximo ao que eu havia experienciado até então. No entanto, desde esse momento, leio essas lutas a partir de um olhar sensível, de quem não entendia muito bem as diversas pautas solicitadas, mas que compreendia serem elementos importantes para a manutenção e valorização das condições de estudo e trabalho daquelas pessoas.

Dentre essas lutas, estavam as questões voltadas às cotas raciais, às condições de permanência para estudantes negros e aos casos de racismo nas instituições. Ainda, durante as conversas em sala de aula, palestras e seminários, surgiam relatos de professores que não sabiam como lidar com o racismo fortemente presente nas escolas. Essas eram discussões que me inquietaram por muito tempo, principalmente ao olhar para a minha formação, no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e perceber que também não possuía elementos que possibilitassem uma prática antirracista ou que, ao menos, auxiliasse em mediações de atitudes racistas em sala de aula.

Diante desse cenário, desde a graduação, enquanto licencianda em matemática, busco ambientes, leituras e reflexões que possam me subsidiar no desenvolvimento de um letramento racial crítico¹. Entretanto, é importante citar que desperto para essas questões somente no contato com a universidade, visto que, antes de ingressar no curso, estive poucas vezes presente em discussões com esse viés.

Essa “omissão” não foi proposital, mas reflexo de uma sociedade que não discute racismo, principalmente com pessoas brancas – suas causadoras (Carreira, 2018; Pinheiro, 2023). Diante disso, eu, como mulher branca, durante a infância e adolescência, estive presente em ambientes que mais propagavam o racismo do que o combatiam. Como consequência, por momentos, também fui propagadora.

Contudo, a potência presente nos ambientes formativos da universidade – que vão além da sala de aula –, me possibilitaram ouvir, refletir e aprender. Com isso, não silencieei a inquietação provocada em mim e percebi que, justamente por ser uma pessoa branca, preciso,

¹ *Letramento racial crítico* é um termo que Pereira e Lacerda (2019, p. 95) conceituam como “uma corrente dos letramentos que se propõe a estudar e entender como as relações de poder são engendradas para modelar as identidades de raça e como essas identidades atuam no seio das sociedades”.

sobretudo, combater o racismo presente na sociedade. Além disso, apesar de não estar no chão da escola, é meu papel, enquanto professora de matemática – ciência exata que, normalmente, é desenvolvida distante de questões sociais –, contribuir para que a pauta seja levada ao âmbito escolar e acadêmico.

Nessa perspectiva, é importante citar que essa pesquisa surge, também, em decorrência da continuação do trabalho de conclusão de curso (TCC). No estudo, investigamos a existência de discussões voltadas à educação para as relações étnico-raciais (ERER) nos currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática das instituições de ensino superior (IES) públicas baianas.

A partir da análise de dados realizada no TCC, compreendemos que existe um déficit nos respectivos cursos, que foram nossos objetos de pesquisa, visto que são poucas as disciplinas que abordam a temática racial. Dessa forma, como resultado, temos um ensino voltado para as relações étnico-raciais que é desenvolvido apenas quando o professor se interessa, sem a obrigatoriedade curricular através dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), resultando na falta de garantia das discussões para todos os futuros professores de matemática (Santos; Araújo, 2022).

Por meio da revisão de literatura realizada no trabalho de conclusão de curso, foi possível perceber a lacuna existente nas produções acadêmicas, no que se refere à temática das relações étnico-raciais atrelada à formação de professores de matemática. Devido a isso, após entender que a formação inicial ainda não está em seu melhor cenário, percebemos a necessidade de investigar, também, a formação continuada, tendo em vista que a maioria dos professores que estão em exercício, atualmente, na Bahia, não foram formados em cursos que desenvolvessem uma perspectiva antirracista para a educação. Assim, será possível contribuir para o desenvolvimento do tema no âmbito acadêmico.

Diante disso, trago as palavras de Carreira (2018, p. 134), que me despertaram grandes reflexões no decorrer desse processo, inclusive durante a escrita do TCC:

Ser sujeito branco antirracista passa por se colocar disponível para reconhecer e se construir nessa interdependência; enfrentar o desconforto das conversas sobre o racismo e refletir criticamente como a branquitude se constrói em nossa história de vida, nas nossas relações, nas nossas práticas sociais, nas nossas instituições. Reconhecer que fomos educadas e educados para não nos reconhecermos como pessoas brancas, mas como seres humanos que representam a universalidade humana descorporificada, o padrão, a norma como lugar de poder.

Tendo isso em vista, entende-se que a educação é o elemento-chave para combater os séculos de injustiças, desvalorização e apagamento vividos pelo povo negro, num cenário em

que foram marginalizados e humilhados. Como afirmou Terena (2019, p. 71), suas histórias, culturas, lideranças e participações no país foram escondidas e esquecidas. “Lembra quem quer, lembra o que quer”.

A luta contra o racismo através da educação foi propagada no Brasil com maior veemência a partir da queda da ditadura militar, nos anos 80 do século XX, quando os movimentos sociais, incluindo o Movimento Negro, mobilizaram-se por meio de uma luta mais intensa pela cidadania e democracia, buscando conquistas referentes às questões ainda em pauta atualmente: o patriarcado, o capitalismo e o racismo; as quais se interseccionam em diversos contextos, bem como possuem suas especificidades. Dessa forma, a comunidade negra entende que, para serem reconhecidos como cidadãos de direitos, precisam reivindicar o reconhecimento e valorização de suas histórias e culturas (Domingues, 2007; Gomes, 2017; Lima, 2010).

Buscamos, neste trabalho, discutir e enfatizar a importância da presença da educação para as relações étnico-raciais e da história dos africanos e afrodescendentes em todos os ambientes educacionais. Para isso, é preciso que o descrito nos currículos da educação básica e, por vezes, da educação superior seja efetivado. Desse modo, as políticas públicas educacionais que regem o país têm o importante papel de dispor sobre esta necessidade, bem como de garantir o monitoramento de tais ações.

Entendemos que, para haver mudanças positivas nas práticas desenvolvidas nas salas de aula da educação básica, é necessário que as alterações iniciem na formação de professores. Aqui, focamos na formação continuada, tendo em vista que boa parte dos docentes atuantes não tiveram acesso na formação inicial aos conhecimentos voltados à EREER (Santos; Araújo, 2022; Santos; Souza, 2018), então precisam encontrar essas discussões durante a profissionalização contínua.

Visto isso, a fim de propor alterações ou minimamente provocar o debate no contexto dos cursos de formação continuada de professores (FCP), esta pesquisa objetivou compreender como as discussões referentes às relações étnico-raciais se dão na política de formação continuada a partir de cursos e programas que os professores de matemática de Feira de Santana participaram. Vale destacar que os cursos de formação continuada aos quais nos referimos são definidos como qualquer atividade formativa institucionalizada. Sendo assim, podem ser ofertados pelas Secretarias de Educação municipal e estadual ou por instituições de ensino, como universidades ou as próprias escolas em que os professores atuam.

Como problema de pesquisa, temos: como as discussões referentes às relações étnico-raciais se dão na política de formação continuada a partir de cursos e programas que os

professores de matemática de Feira de Santana participaram? Diante disso, os processos metodológicos foram desenvolvidos através de uma pesquisa de cunho documental, exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa, o que será aprofundado na próxima seção “Caminhos metodológicos: o percurso da pesquisa”. Para o processo de análise e interpretação dos dados coletados, foi utilizado o método análise de conteúdo, conforme Bardin (2016). Contamos também com o papel da Educação Matemática Crítica (EMC), teoria desenvolvida por Ole Skovsmose, enquanto embasamento teórico e de análise.

Assim, ao compreender que as políticas públicas de formação de professores de matemática se mantêm distanciadas das questões raciais, consideramos a EMC como um elemento relevante para que, de algum modo, estes profissionais desenvolvam tal posicionamento crítico, que os possibilitem perceber a necessidade de buscarem formações voltadas à ERER, conforme discutido na seção “Formação continuada de professores de matemática e Educação Matemática Crítica: aliadas no ensino?”. Visto isso, além das questões raciais, buscamos nas análises se há o desenvolvimento da EMC, considerando que não é suficiente para efetivar uma educação antirracista, mas pode aproximá-la.

Ainda, é importante destacar que a escolha por Feira de Santana se dá pelo fato de ser nossa cidade de atuação acadêmica e profissional, bem como onde está localizado o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UEFS. Além disso, a cidade conta com os espaços formativos da maioria dos professores de matemática que atuam nas escolas da microrregião (Souza, 2023). A UEFS é a principal instituição responsável por nossas experiências acadêmicas, onde foram provocados todos os desconfortos iniciais e posteriores, por isso sua importância e da cidade em que se situa neste estudo. Nela, tive a oportunidade de obter maior aprofundamento nas temáticas, a partir das aulas das disciplinas do Mestrado em Educação e, principalmente, com a minha vivência no estágio docente, na disciplina “Relações étnico-raciais na escola”, ministrada pelo Prof. Dr. Otto Vinicius Agra.

Também ressaltamos que Feira de Santana é uma cidade da Bahia, a maior do interior do Norte e Nordeste. Dessa forma, pontuamos ainda mais a importância deste estudo, tendo em vista que, conforme o IBGE² (2020), o estado é composto em 80% por pessoas negras (autodeclaradas pretas e pardas), as quais estão presentes nas escolas, institutos e

² Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

universidades³, em busca, também, da reparação dos séculos de danos a seus direitos e à sua identidade.

Por fim, deixo um recado necessário e pertinente de Pinheiro (2023, p. 82): “Você, professor antirracista, não deve abordar em sala de aula a cultura africana, afro-brasileira e indígena pela obrigatoriedade legal, mas sim pela consciência de reparação histórica”. E completa dizendo: “Entretanto, a lei é importante, pois onde a consciência não chega, a obrigatoriedade legal age”. Nessa perspectiva, é importante que essa temática seja desenvolvida e efetivada em todas as áreas da formação de professores, não somente pelo cumprimento legislativo, mas, sobretudo, para que se quebrem as estruturas do racismo enraizado em nossas relações, vivências, ambientes e experiências.

Desse modo, este trabalho se divide em seções e subseções para abarcar as discussões necessárias. Após a introdução, conta com o desenvolvimento do percurso metodológico da pesquisa. Em seguida, apresentamos as seções teóricas: “Política de formação de professores: um panorama histórico” – com uma subseção voltada ao aprofundamento das políticas públicas de formação continuada; em seguida, “Relações étnico-raciais para a formação continuada de professores: historicidade, teorias e políticas públicas”, apontando um breve percurso histórico da educação da comunidade negra, bem como as políticas públicas envoltas nesse contexto.

Dando continuidade, a última seção teórica busca discutir as políticas públicas de formação de professores de matemática e a EMC. Por fim, temos as discussões de análise e discussão dos dados obtidos por meio das respostas ao questionário, bem como os obtidos a partir da investigação realizada nos documentos norteadores dos cursos e programas de pós-graduação. Enfim, apresentamos as considerações finais.

³ Destacamos que a comunidade negra ocupa as universidades, principalmente, após a implementação das políticas de ações afirmativas, a partir de 2005, no que diz respeito ao acesso e, também, à permanência, na maioria das IES baianas públicas.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: O PERCURSO DA PESQUISA

Buscando traçar um caminho metodológico para o estudo, é importante destacar que se caracteriza como uma pesquisa do tipo descritiva-explicativa. A pesquisa descritiva é compreendida como aquela que “deseja descrever ou caracterizar com detalhes uma situação, um fenômeno ou um problema” (Fiorentini; Lorenzato, 2012, p. 70). Nesse sentido, a pesquisa explicativa, comum em um estudo descritivo, busca explicitar as causas do objeto de pesquisa (Fiorentini; Lorenzato, 2012).

Ainda, ressaltamos sua abordagem qualitativa. Isso, pois procura entender as implicações do tema para a vida de pessoas⁴ envolvidas por ele, considerando, para isso, os contextos, opiniões, perspectivas e contribuições dos participantes, o que, conforme Yin (2016), são características de uma pesquisa com a referida abordagem. Com isso, ao visualizar a importância da abordagem qualitativa, é importante destacar que ela se “difere por sua capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo. [...] Assim, os eventos e ideias oriundos da pesquisa qualitativa podem representar significados, dados e fatos da vida real pelas pessoas que os vivenciam [...]” (Yin, 2016, p. 7).

O processo conta, ainda, com dois procedimentos metodológicos, a fim de investigar o tema. Por isso, a pesquisa se caracteriza, também, como bibliográfica e documental, de modo que foram elencadas bibliografias voltadas, principalmente, à formação continuada de professores, formação continuada de professores de matemática, relações étnico-raciais na educação e Educação Matemática Crítica. Conforme Lakatos e Marconi (2010, p. 166), a finalidade da pesquisa bibliográfica “é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”. A partir disso, foi possível desenvolver um referencial teórico consistente que nos deu embasamento para analisar os dados encontrados posteriormente, e, assim, alcançar resultados para o estudo.

Destacamos que as bibliografias foram escolhidas a partir dos mecanismos de busca em cinco plataformas de pesquisa, por meio das palavras-chave do estudo – “relações étnico-raciais”, “formação continuada de professores”, “formação de professores de matemática” e “políticas educacionais” –, individualmente, em pares e utilizando todas, com o recorte temporal entre 1996 e 2022. As plataformas utilizadas foram: Google Acadêmico, Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Scientific

⁴ Chamadas aqui de *participantes da pesquisa*, que, conforme Yin (2016), parece ser a melhor alternativa para denominar esses sujeitos.

Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Grupo de Trabalho 21 (GT 21) – Educação e Relações Étnico-raciais, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Diante dos resultados obtidos a partir das buscas nas plataformas supracitadas, foi possível observar que não havia qualquer trabalho que tratasse da especificidade do nosso tema, no que se refere à temática educação para as relações étnico-raciais na formação continuada de professores de matemática. Assim, concluímos que existem lacunas numa questão imprescindível para a formação de professores, principalmente quando nos voltamos a analisar o contexto dos professores de matemática de Feira de Santana, cidade que possui outras situações adversas que prejudicam esta formação.

Além disso, o caráter de pesquisa documental se justifica pela importância de diversos documentos no desenvolvimento do estudo, como leis federais, estaduais e municipais, decretos, portarias e resoluções, voltadas, inclusive, à formação de professores e à educação para as relações étnico-raciais. Ainda, foram utilizados relatórios de monitoramento de programas e políticas públicas, bem como Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), documentos basilares para os programas de pós-graduação (PPGs), matrizes curriculares e, também, bases de dados do Ministério da Educação (MEC), Capes, Secretaria de Educação da Bahia e Secretaria de Educação de Feira de Santana, entre outras.

Para fins de esclarecimento, destacamos que, por ser uma pesquisa envolvendo seres humanos, obedeceu à Resolução nº 674, de 6 de maio de 2022, que estabelece o procedimento dos protocolos de pesquisas científicas nestes moldes, a partir de diretrizes e normas regulamentadoras (Brasil, 2022c). Devido a isso, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e, posteriormente, aprovada pelo Parecer nº 5.897.657.

Nesse contexto, é importante ressaltar, novamente, o objetivo central do estudo, que consistiu em compreender como as discussões referentes às relações étnico-raciais se dão na política de formação continuada a partir de cursos e programas que os professores de matemática de Feira de Santana participaram. A fim de traçar e entender melhor o processo metodológico, para, assim, desenvolvê-lo eficientemente, salienta-se que os objetivos específicos desta pesquisa foram:

- a) mapear as políticas públicas educacionais vigentes e finalizadas, criadas entre 1996 e 2022, voltadas à formação de professores e às relações étnico-raciais.
- b) discutir a formação continuada de professores de matemática sob a perspectiva da Educação Matemática Crítica;

- c) investigar o processo de formação continuada em Educação para as Relações Étnico-raciais dos professores de matemática que trabalham na rede pública da educação básica de Feira de Santana;
- d) compreender como a temática “educação para as relações étnico-raciais” está posta nas legislações e documentos que embasam os cursos e programas de pós-graduação realizados pelos professores de matemática de Feira de Santana.

A partir disso, após discussão teórica voltada aos temas, o primeiro passo foi realizado a partir de uma análise documental, como supramencionado, que, segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5) é “[...] é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Isso se desenvolveu visando à aplicação do que Flick (2004) defende ao afirmar que o pesquisador precisa pensar além do conteúdo posto no documento, pois, apesar de ser importante, é necessário considerar, também, o contexto, a utilização e a função desses. Então, a fim de aprofundar as observações acerca dos cursos e programas de formação continuada, utilizamos, ainda, na análise documental, os documentos que apresentam e desenvolvem as políticas públicas aqui discutidas.

Tendo em vista essas considerações, em contato com o Núcleo Territorial de Educação 19 (NTE 19) e a Secretaria de Educação da cidade de Feira de Santana, foram identificados os professores de matemática da rede pública. Estes receberam, antes do envio do formulário, os objetivos da pesquisa e como iriam contribuir para ela. Além disso, tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), para que pudessem compreender quais os benefícios e desconfortos provenientes da participação, visto que as questões poderiam desencadear gatilhos mentais desfavoráveis; como também, a partir do TCLE, compreenderiam outras questões que envolvem o processo, e, por fim, demonstrariam a concordância em continuar.

Então, foi aplicado um questionário on-line (Apêndice B) que buscou entender sobre a trajetória de formação desses docentes, dando ênfase à informação referente à participação nos cursos e programas de formação continuada voltados ao ensino das relações étnico-raciais, principalmente para identificar quais são e onde foram realizados. Vale destacar que o questionário foi realizado através da plataforma Google Forms e divulgado por meio de contato por e-mail e telefone com os respectivos educadores, além do compartilhamento em redes sociais, para obter um maior alcance.

De acordo com Günther (2003), é possível aplicar questionários às diversas áreas das ciências sociais, por isso, considerando sua ampla funcionalidade, escolhemos esse instrumento

para a coleta de dados. Então, seu uso auxiliou no contato mais próximo com os participantes, evidenciando, também, a relevância da pesquisa para a sociedade e, de forma mais específica, para a comunidade escolar.

Tendo isso em vista, avaliamos qual método se enquadraria melhor em nossa investigação, pois seria necessário para a etapa de análise das informações obtidas por meio do questionário. Então, optamos pelo método análise de conteúdo, que, de acordo com Bardin (2016, p. 34), vai ao encontro daqueles que

querem dizer não “à ilusão da transparência” dos fatos reais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. É igualmente “tornar-se desconfiado” relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjetivo, destruir a intuição em proveito do “construído”, rejeitar a tentação da sociologia ingênua, que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a proteção da sua própria subjetividade.

Bardin (2016, p. 34) ainda afirma que a escolha pela análise de conteúdo significa “[...] dizer não “à leitura simples do real”, sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o caráter provisório de hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação (a fim de despistar as primeiras impressões [...])”. Com isso, a análise se dividiu em três etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados e interpretação (Bardin, 2016).

Assim sendo, destacaremos os procedimentos realizados para alcançar os objetivos propostos na pesquisa, tendo em vista a utilização do método. Então, no primeiro momento – a etapa da pré-análise –, organizamos o material que compôs a pesquisa, nesse caso, as respostas ao questionário e os documentos referentes à legislação. Feito isso, realizamos a leitura flutuante de todas as respostas, o que nos permitiu conhecer previamente o material de análise.

Ainda na pré-análise, foi feita a escolha do material, a partir da regra da homogeneidade, visto que todos os participantes são professores de matemática da rede pública de Feira de Santana. Para atender a essa regra, desconsideramos uma das participantes que respondeu ao questionário, a professora My⁵, pois atuava apenas na rede privada, o que se contrapõe ao que já havia sido estabelecido. Além disso, consideramos a regra da pertinência, a qual, segundo Bardin (2016, p. 65), diz que “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise”. Visto isso, o questionário foi enviado no formato on-line, a fim de disponibilizar maior facilidade para os professores, sendo, portanto, adequado enquanto fonte de informação (Bardin, 2016).

⁵ Os participantes serão identificados por pseudônimos escolhidos por eles próprios.

Também na pré-análise, foram selecionados os demais documentos que iriam compô-la. Conforme as respostas dos participantes no que diz respeito às formações continuadas, elencamos PPCs, matrizes curriculares, catálogos de disciplinas e planos de curso, para que fosse possível analisá-los juntamente com o que foi relatado pelos professores.

Para tratar o material, realizamos sua codificação. Segundo Bardin (2016, p. 67), “a codificação corresponde a uma transformação [...] dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão”. Posteriormente, efetuamos o recorte, ou seja, a escolha das unidades de registro, que se dividiram em três: 1) não participou de formação continuada que aborde as relações étnico-raciais e acredita que a matemática pode ser uma aliada para uma educação antirracista; 2) participou de formação continuada que aborde as relações étnico-raciais e acredita que a matemática pode ser uma aliada para uma educação antirracista; 3) não participou de formação continuada que aborde as relações étnico-raciais e não acredita que a matemática pode ser uma aliada para uma educação antirracista.

Por fim, a interpretação dos dados, última etapa, foi realizada por meio de inferências, que se deram a partir do diálogo e confronto com estudos teóricos já consolidados e, inclusive, mobilizados no decorrer da pesquisa, o que nos possibilitou a reflexão acerca das informações obtidas a partir do nosso estudo. Ressalta-se que, nessa pesquisa, foram utilizadas as lentes da Educação Antirracista, da Educação Matemática Crítica e da Teoria Crítica, em busca de, como exposto por Silva (1999), desconfiar, questionar e buscar transformações acerca das questões sociais e educacionais, visto que “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (Adorno, 1995, p. 121). Portanto, nesse sentido, Miranda, Santos Junior, Pinheiro e Pilatti (2012, p. 11) afirmam que

o homem, como sujeito dessa teoria educacional, deverá propor mudanças sociais e políticas por meio de sua ação no mundo em que vive. Logo, a crítica busca desconstruir ideais implantados como verdades absolutas, que têm o objetivo de manter a ordem social e os modos de domínio da sociedade, propondo caminhos alternativos.

Com isso, entende-se que a Teoria Crítica tem como característica central a emancipação do indivíduo. Além disso, busca com que as formas de exploração e opressão sejam libertas por meio da educação (Freire, 1979). Dessa maneira, fica explícito o intuito de promover uma discussão que vise à promoção de uma sociedade mais justa e letrada racialmente por meio da educação, especialmente com as aulas de matemática.

3 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM PANORAMA HISTÓRICO

Para iniciar a discussão, é preciso explicitar qual a compreensão de políticas públicas que tomaremos aqui, pois diversos são os conceitos apresentados no rol acadêmico (Souza, 2006). Visto isso, entendemos as políticas públicas pelo viés de Höfling (2001), que as define como um projeto de governo implantado pelo Estado, por meio de ações e programas voltados às diversas áreas da sociedade.

Para uma melhor compreensão, observemos a conceituação de Estado e governo. O Estado é caracterizado por Höfling (2001, p. 31) como “o conjunto de instituições permanentes - como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente - que possibilitam a ação do governo”. Enquanto o governo se caracteriza como o

conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (Höfling, 2001, p. 31).

Ainda, vale refletir que as políticas sociais, especificamente, desenvolvem ações voltadas à proteção social, principalmente no que se refere à redistribuição de benefícios, de modo a buscar diminuição das desigualdades estruturais causadas pelo sistema socioeconômico adotado no país, o capitalismo. Assim, Höfling (2001, p. 31) entende a “educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado - mas não pensada somente por seus organismos”.

Diante disso, entendendo que a formação de professores se configura como uma política pública e a fim de tratar sobre a FCP, também é necessário contextualizar acerca da formação inicial de professores (FIP), tendo em vista que, apesar de possuírem nomes, processos e serem partes de momentos diferentes, são contínuas e, por isso, estão diretamente interligadas. Dessa forma, entendemos a FIP como “o primeiro estágio de uma formação continuada” (Dias, 2012, p. 39), de modo que deve “colaborar no processo de passagem dos alunos de seu **ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor**. Isto é, de construir a sua identidade de professor” (Pimenta, 1997, p. 7, grifo do autor).

A partir disso, é importante considerar que, por mais que a formação inicial seja desenvolvida da melhor forma possível, em termos de conhecimentos desenvolvidos, didática, experiências etc., as mudanças da sociedade ocorrem continuamente e, assim, devem estar presentes nas discussões dessas formações, bem como na sala de aula da educação básica. Por

isso, “o aperfeiçoamento contínuo dos professores é essencial para que o sistema educativo consiga graus maiores de eficiência e se integre nas mudanças sócio-culturais, tecnológicas/telemáticas/informatizadoras/científicas da sociedade” (Martins, 1991, p. 32).

Tendo em vista essa necessidade da continuidade da formação inicial, de forma que possamos aperfeiçoar os conhecimentos já obtidos e incluir novos, é preciso destacar o que entendemos por formação continuada, pois ela pode ser compreendida de diversas maneiras. Contudo, aqui tomaremos o conceito apresentado por Gatti (2008), quando diz que a formação continuada é um enorme guarda-chuva, que considera conceitos advindos de diversas pesquisas desenvolvidas na área, os quais não auxiliam a precisar um conceito, ficando, então, aberto ao percurso histórico.

Nesse sentido, Gatti (2008) explica que os diversos significados existentes acerca da FCP perpassam pela ligação da formação continuada aos cursos formalizados que são oferecidos após a graduação. Porém, a autora também afirma que aparecem de maneira genérica e ampla, considerando inúmeras atividades que possam contribuir para o desenvolvimento profissional – seja em reuniões pedagógicas, trocas com outros profissionais no dia a dia, eventos voltados à educação, entre outros, tanto presencialmente quanto virtualmente.

Desse modo, consideramos que não há um conceito único⁶ para a formação continuada, assim, possui perspectivas diferentes a depender de quem a discute (Alarcão, 1998; Dourado, 2015; Freitas, 2014; Gatti, 2008, 2021; Gatti; Barretto; Afonso André, 2011; Imbernón, 2010; Veiga, 1998). Então, consideraremos, neste trabalho, que a FCP abarca cursos e programas de pós-graduação, além de cursos, seminários, congressos e eventos, oferecidos pelas instituições de ensino e Secretarias de Educação, em prol de aperfeiçoar conhecimentos já obtidos na formação inicial e inserir as novas bagagens emergentes na sociedade.

Por esse viés, para iniciar as discussões acerca da formação continuada de professores de matemática voltada às questões étnico-raciais, é preciso entender melhor como essa formação vem se desenvolvendo nos últimos anos, inclusive no que se refere às políticas públicas da área. Pensando nisso, apresentaremos um apanhado contextualizado voltado ao panorama histórico da política de formação de professores, sendo analisado a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, até os dias atuais.

⁶ Imbernón (2010), por exemplo, traz que, além da teoria por trás da formação continuada, necessita-se da prática e, conseqüentemente, da análise de sua concretização, com o intuito de observar as complexidades que podem surgir durante o processo. Assim, o autor propõe que os cursos de formação continuada tenham, também, essa preocupação.

A escolha por esse período se deu visando às diversas mudanças advindas após o estabelecimento da LDB. Com isso, vale ressaltar que essas alterações ocorreram por considerarem, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que a LDB de 1971 estava obsoleta, mas, apesar disso, só após oito anos uma nova lei foi publicada (Chaves, 2021).

Refletimos, diante disso, que a LDB atual se caracteriza como um marco para a educação devido ao progresso que apresentou em comparação às demais, visto que a primeira Lei de Diretrizes e Bases foi publicada em 1961, pelo presidente João Goulart, e a segunda em 1971, durante o regime militar, período este marcado por muitos prejuízos para a população brasileira, especialmente para a educação, tendo em vista que as políticas educacionais instituídas “[...] levariam a educação a formar cidadãos aptos para o mercado de trabalho, deixando de cumprir assim seu papel: a formação crítica dos alunos” (Leme, 2015, p. 5). Dessa forma, após essa época conturbada e com a instituição da CF/88, foi possível desenvolver diretrizes que alterassem o cenário educacional da época.

Nesse sentido, precisamos pensar a formação de professores observando, também, o atual contexto da educação brasileira, que passou por um processo de desmonte desde o golpe parlamentar sofrido pela presidenta Dilma Rousseff, em 2016 (Lino, 2019). A partir daí, iniciou-se uma série de ações contrárias às conquistas e políticas sociais alcançadas pela luta popular, estabelecidas com maior veemência no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) e continuadas no governo Dilma (Amorim; Soares, 2021).

Em 2018, a partir da candidatura do presidente Jair Bolsonaro, vivemos, com mais força, um “processo orquestrado pelo campo conservador, de direita e de extrema-direita da política brasileira, retomando pautas que achávamos estar superadas” (Amorim; Soares, 2021, p. 819). Na educação, temos inúmeros fatores que demonstram seu desmonte e sucateamento, direta ou indiretamente, perante a gestão que estava no poder. De acordo com Cássio (2019) e Lino (2019):

- a) Reforma Trabalhista e Previdenciária;
- b) corte de investimentos públicos;
- c) congelamento de salários;
- d) privatização de empresas públicas, da saúde e da educação;
- e) promulgação da Emenda Constitucional 95/2016, que integra um novo regime fiscal e, na realidade, congela os gastos públicos por vinte anos;
- f) Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

- g) tentativa de censura ao professorado;
- h) anti-intelectualismo, negacionismo e revisionismo histórico;
- i) militarização das escolas.

Esses são alguns dos diversos fatores ocorridos durante os governos de Michel Temer e Jair Messias Bolsonaro, relacionados à educação e outras áreas que a afetam. Contudo, ainda há inúmeras questões voltadas aos demais âmbitos da gestão, como saúde e mercado de trabalho, as quais também precisam de atenção (Lino, 2019). A partir disso, percebemos um grande retrocesso no que se trata das conquistas anteriores, inclusive àquelas voltadas à formação de professores, como abordamos no decorrer desta seção.

Temos como objetivo, aqui, desenvolver uma discussão voltada a analisar os marcos referentes à política de formação de professores, para que se compreenda melhor como ocorreram os avanços e declínios no período de 1996 a 2022. Para isso, como já mencionado, compreendemos que a FCP é um processo permanente de aperfeiçoamento das práticas docentes, de forma que potencialize troca de saberes, discussões e reflexões. Desse modo, promove um espaço de interação, após a formação inicial, com o intuito de garantir um ensino bem estruturado para os estudantes (Chimentão, 2009; Gatti, 2008, Gomes, 2008).

De tal maneira, considerando o conceito apresentado, mobilizaremos leis, diretrizes, resoluções, pareceres, planos nacionais e, também, dados da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Alguns deles foram dispostos na Figura 1, a fim de possibilitar uma melhor visualização das legislações utilizadas no referencial teórico deste estudo e que, conseqüentemente, serão a base para a análise de dados.

Figura 1 - Principais legislações apresentadas cronologicamente



Fonte: elaborado pela autora (2023).

A partir disso, apresentaremos brevemente a origem e ideais da Anfope, que se caracteriza como uma entidade iniciada por meio do movimento social dos educadores, do final

da década de 1970, sendo criada como comitê em 1980 e efetivada enquanto associação apenas em 1992 (Anfope, 2018). Desde então, conforme Freitas (2019), vem sendo fonte de engajamento e lutas em prol de políticas de formação e valorização dos profissionais da educação. O autor também afirma que

a ANFOPE tem uma concepção de organização regionalizada, com permeabilidade para os estados, e que pode ser para mobilizar as agências formadoras na ponta, gerando mecanismos de difusão e resistência por parte de professores e estudantes. Aliada à atividade de outras entidades educacionais, pode constituir-se em um importante fator de resistência propositiva no campo de sua especialidade: a formação do educador (Freitas, 2019, p. 29).

Com isso, é possível perceber a forte atuação da Anfope nas conquistas referentes à formação inicial e continuada de professores no decorrer desses anos. Inclusive, observamos essa presença, tanto na elaboração quanto na efetivação das políticas públicas apresentadas neste trabalho, tendo em vista que foram fixadas a partir de 1996, ou seja, após a criação da Associação.

Pensando nisso, podemos citar um dos principais documentos que foram utilizados, visto que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/96, já citada anteriormente. Esta, no que se refere ao tema, afirma a obrigatoriedade da promoção da formação continuada por parte do Distrito Federal (DF), estados e municípios. Além disso, trata da possibilidade de utilização de recursos e tecnologias da educação a distância (EaD) (Brasil, 1996a).

Em parágrafo único, por trecho incluído pela Lei nº 12.796, de 2013, a LDB explica que será garantida a “formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (Brasil, 1996a, art. 62-A).

Dessa forma, percebemos, em ambos os artigos, a obrigatoriedade da garantia de formação continuada para os professores, tanto da educação básica quanto do ensino superior, o que fica evidente, também, no artigo 63 da mesma lei. Por fim, citamos mais um artigo em que a educação continuada é abordada, o qual afirma que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (Brasil, 1996a, art. 80).

No art. 80 da LDB, é possível perceber o tratamento de uma educação continuada, em sua totalidade, e, também, fortalece a modalidade de educação a distância. Tendo isso em vista, é importante citar o Decreto nº 5.622/2005, publicado pelo presidente Lula, que caracterizava

a EaD como modalidade educacional, mas com diversas regras de credenciamento, supervisão e avaliação (Ricardo, 2017). Este foi substituído pelo Decreto nº 9.057/2017, promulgado pelo presidente Michel Temer, juntamente com a Portaria nº 11, também de 2017, que, como abordado por Ricardo (2017, p. 5), “cedem às pressões e contemplam os interesses das IES privadas, favorecendo o credenciamento e reconhecimentos de novos cursos a distância e simplificando a supervisão e avaliação”.

Por esse viés, entendemos que, a fim de fortalecer o vínculo com as IES privadas, houve um afrouxamento nas regras que organizam e regulamentam a educação a distância no Brasil. Ainda, destacamos que a modalidade inclui todos os níveis de ensino, da educação básica à educação superior, o que abriu brechas para a tentativa de regulamentação do *homeschooling*, visto que a prática ganhou mais força a partir do governo Bolsonaro, que, “logo após sua posse, no início de 2019, [...] anunciou que uma das medidas prioritárias no campo da educação para os seus cem primeiros dias de governo seria a regulamentação da *homeschooling* no Brasil” (Cecchetti; Tedesco, 2020, p. 4, grifo do autor).

Dando continuidade, temos a Resolução CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, que trata sobre os institutos superiores de educação e corrobora com o exposto na LDB, abordando, de maneira mais específica, o que se refere às IES. Assim, inclui em seu texto que a formação continuada de professores diz respeito à atualização dos profissionais da educação básica em seus diversos níveis – não englobando os profissionais do ensino superior. Além disso, apresenta elementos sobre a organização, duração, certificação e regulamentação do funcionamento desses programas, sem demasiado aprofundamento (Quadro 1).

Quadro 1 - Questões sobre a formação continuada de professores apresentadas na Resolução CP nº 1, de 30 de setembro de 1999

“Os programas de formação continuada estarão abertos a profissionais da educação básica nos diversos níveis, sendo organizados de modo a permitir atualização profissional” (Brasil, 1999, p. 4).
“Os programas de formação continuada para professores terão duração variável, dependendo de seus objetivos e das características dos profissionais neles matriculados” (Brasil, 1999, p. 4).
“A conclusão de programa de formação continuada dará direito a certificado” (Brasil, 1999, p. 4).
“Os programas de formação continuada ficam dispensados de autorização de funcionamento e de reconhecimento periódico” (Brasil, 1999, p. 5).

Fonte: elaborado pela autora a partir de Brasil (1999).

Destacaremos, então, as três resoluções – que podem ser discutidas também com base em seus respectivos pareceres – que foram marcos para o âmbito da formação de professores da educação básica, são elas: a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002; a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 e; a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

A Resolução CNE/CP 1, de 2002 “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (Brasil, 2002a, p. 1), sendo discutida nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001. Nela, a formação continuada é citada apenas uma vez, quando se refere à possibilidade da sua implantação para tornar oportuno o retorno dos egressos às instituições. Já no Parecer CNE/CP 9/2001, a FCP é mais abordada, porém, superficialmente, e tratando, em sua maioria, do texto da LDB.

Por conseguinte, temos a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015⁷, na qual encontramos um avanço em comparação à anterior, visto que a formação continuada aparece desde a sua ementa, obrigatoriamente articulada com a FIP, sendo citada em diversos momentos do texto como um elemento essencial para a formação dos profissionais de educação e, de forma mais específica, no capítulo VI, “Da formação continuada dos profissionais do magistério”. Assim, já em seu início, afirma que:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica**, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (Brasil, 2015a, p. 2-3, grifo nosso).

É imprescindível destacarmos os diversos pontos abordados por essa Resolução, no que diz respeito à FCP. São eles:

- a) obrigatoriedade de promoção da formação continuada pelas instituições formadoras em articulação com as redes de ensino;
- b) concepção da formação continuada conforme as políticas públicas educacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), padrão de qualidade e, também, considerando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes);
- c) destinação ao desenvolvimento de profissionais da educação básica em suas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades (educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio,

⁷ Tem como base, entre diversos documentos, o Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015.

educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância);

- d) equidade no acesso à formação continuada;
- e) articulação entre formação inicial e continuada;
- f) compreensão da FCP como componente que considera os diferentes saberes e experiência docente;
- g) valorização da diversidade étnico-cultural dos povos indígenas, comunidades quilombolas e do campo;
- h) articulação entre ensino, pesquisa e extensão por IES que ministram programas e cursos de formação continuada;
- i) cumprimento da legislação no que refere à oferta, desenvolvimento e avaliação, por parte dos cursos e programas de FCP;
- j) aquisição de repertório de informações e habilidades, advindos do processo de formação;
- k) dimensões coletivas, organizacionais e profissionais que compõem a formação continuada (Brasil, 2015a).

Nessa perspectiva, é importante, ainda, apresentar o conceito de formação continuada exposto na Resolução nº 2/2015, quando diz que esta

compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015a, p. 13).

Ressaltamos que o documento aborda também outras questões e se aprofunda, de certa forma, nestas aqui apresentadas, dando atenção à questão da formação continuada, o que não ocorre, por exemplo, na Resolução de 2002. Contudo, esse é um fato que se justifica, no contexto do início dos anos 2000, pela tímida oferta de vagas e, conseqüentemente, pelo acesso restrito às instituições, tendo em vista que, como os professores eram formados apenas no magistério, a formação inicial precisava ser o foco no momento, apesar de, ainda assim, não receber a devida valorização (Marques; Pereira, 2002).

Nesse viés, analisaremos a última e vigente implementação de DCNs para a formação de professores, a qual revoga a Resolução de 2015, que, em 2019, ainda não havia sido implementada por grande parte das universidades, apesar de decorridos quatro anos desde sua instituição. A partir disso, temos, então, mais um dos inúmeros prejuízos ao âmbito educacional

brasileiro provocados pelo governo Bolsonaro: a promulgação da Resolução CNE/CP nº 2, em 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação).

Observamos, já em sua ementa, que, ao contrário da Resolução de 2015, essa não trata da formação continuada de professores, focando apenas na FIP, o que se caracterizou como seu primeiro retrocesso. Nesse sentido, cita a FCP de forma superficial e rápida, em seu art. 6º, com pontos já abordados no documento de 2015. As situações apresentadas se resumiram apenas às questões: da equidade no acesso; da articulação entre formação inicial e continuada; e da importância da formação continuada como um componente essencial para a profissionalização docente, considerando os saberes e experiências dos profissionais.

Dessa forma, diante dos regressos em relação à Resolução anterior, inúmeras críticas surgiram a respeito do documento. Um exemplo é o Boletim Anfope n. 4, de 2019, o qual expõe que a referida Resolução desfigura a formação de professores propondo que se concorde com a BNCC, desconsiderando, assim, as críticas voltadas a ela que foram apresentadas pelos educadores (Rocha; Lino; Gonçalves, 2019).

Sabe-se que, por serem políticas de governo, com as respectivas mudanças ocorridas nele, alteram-se as orientações políticas, trazendo grande instabilidade para determinadas ações que são vistas como ameaças. Isto aconteceu com a instauração das DCNs definidas em 2015, pois, apesar de

[...] ter sido muito bem recebida pela comunidade acadêmica, que a entendia como resultado do esforço coletivo dos educadores comprometidos com o tema da formação docente nas últimas décadas [...], foi ficando evidente que seus princípios e fundamentos seriam incompatíveis com as orientações advindas do Governo – golpista e conservador – de Temer e de seu sucedâneo, ainda mais reacionário (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 672).

O fato descrito acima por Bazzo e Scheibe (2019) pode ser percebido através das postergações que ocorreram para que as DCNs fossem implantadas, o que foi acompanhado e reivindicado pela comunidade educacional, que exigiu sua vigência, tendo em vista a importância das conquistas alcançadas. Contudo, ficou evidente que o governo apenas ludibriou a sociedade ao justificar que o adiamento estava acontecendo devido à complexidade e abrangência do conteúdo da Resolução de 2015, quando, na verdade, foi uma maneira de não executar sua implantação ao tempo que novas diretrizes eram pensadas, o que resultou, portanto, nas DCNs instituídas em 2019 (Bazzo; Scheibe, 2019; Nogueira; Borges, 2021).

Então, a partir disso, foi possível alcançarem uma regulamentação que atendesse aos interesses neoliberais e, conseqüentemente, à tentativa de silenciar a sociedade. De acordo com

Bazzo e Scheibe (2019, p. 681), a BNC-Formação revela “uma estratégia que busca entregar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades”.

Como resultado do exposto, temos uma formação continuada que busca atender a essa estratégia, afinal, o que se busca são professores com essa mentalidade, para que a sociedade também esteja alinhada ao que é pregado pelo capitalismo: um sistema educacional baseado apenas numa lógica do mercado. Entretanto, é preciso que a comunidade acadêmica e o professorado continuem combatendo publicamente as DCNs de 2019 e a BNC-Formação, como fizeram inúmeras associações, confederações, fóruns, entre outros, ao publicarem uma nota em defesa da Resolução nº 2/2015. Nela, explicitou-se que a proposta de reformulação apresentou proposições que:

destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015. Repudiamos, também a proposta de institucionalização de institutos superiores de educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor (formação, carreira, salário e condições de trabalho), entre tantas outras impropriedades (Anped, 2019, p. 1).

Desse modo, a fim de corroborar com o que já foi demonstrado, vale destacar que não é necessária uma análise aprofundada para perceber as diferenças entre as duas Resoluções, principalmente no que se refere à formação continuada. Como supracitado, enquanto a Resolução nº 2/2015 possui dois capítulos⁸ que tratam diretamente da FCP, além de citá-la ao longo de todo o documento, a Resolução nº 2/2019 refere-se ao termo “formação continuada” em apenas quatro momentos, superficialmente (Brasil, 2015a; Brasil, 2020). Com isso, fica evidente a minimização e a intenção de sucateamento da formação continuada de professores no Brasil.

Assim, é possível perceber o que foi perdido com a revogação da Resolução nº 2/2015 e o quanto ainda é possível perder com a instituição da Resolução nº 2/2019. Portanto, devemos

⁸ Capítulo III - Do(a) egresso(a) da formação inicial e continuada; e Capítulo VI - Da formação continuada dos profissionais do magistério

refletir que, apesar de um novo governo no ano de 2023, com ideais diferentes do anterior, a luta está apenas começando. Ainda há muito para ser conquistado e reconquistado por nós.

Pensando nisso, buscamos os dados referentes ao grau de formação dos professores dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e do ensino médio da Bahia. Entretanto, somente informações a partir do ano de 2007 foram encontradas, as quais, ainda assim, demonstram um alto percentual de educadores que não eram licenciados em suas respectivas áreas (Tabela 1 e Tabela 2).

Tabela 1 - Número de docentes no ensino fundamental, grau de formação e dependência administrativa, Bahia, 2007

Dependência Administrativa	6º ao 9º ano						
	Grau de Formação						
	Total	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior	
		Incompleta	Completa	Magistério Completo	Outra Form. Completa	Licenciatura Completa	Completo s/ Licenciatura
Federal	-	-	-	-	-	-	-
Estadual	250	-	-	74	8	161	7
Municipal	6.762	-	16	3.244	375	2.864	263
Particular	402	-	2	43	34	291	32
Total (1)	7.414	-	18	3.361	417	3.316	302

Fonte: Bahia (2009, p. 31).

Tabela 2 - Número de docentes no ensino médio, grau de formação e dependência administrativa, Bahia, 2007

Dependência Administrativa	Grau de Formação						
	Total	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior	
		Incompleta	Completa	Magistério Completo	Outra Form. Completa	Licenciatura Completa	Completo s/ Licenciatura
Federal	307	-	-	-	-	215	92
Estadual	21.518	18	33	4.493	992	14.789	1.193
Municipal	2.056	1	5	1.006	108	822	114
Particular	3.647	-	2	253	242	2.740	410
Total	27.528	19	40	5.752	1.342	18.566	1.809

Fonte: Bahia (2009, p. 33).

A partir da Tabela 1, percebemos que, no que se trata dos anos finais do ensino fundamental, somente 48,7% do professorado tinha formação em nível superior. Com os docentes do ensino médio a situação é mais amena, tendo em vista que 74% possuíam formação na educação superior (Tabela 2). Contudo, vale ressaltar que, dentre estes, há aqueles que atuavam como professores, mas tinham formação em bacharelados (6,6%), ou seja, não eram licenciados.

Diante dos respectivos dados, evidencia-se e se torna compreensível o foco maior dado à formação inicial, no início dos anos 2000, já que havia um grande contingente de professores sem formação em nível superior, além dos que já eram graduados sem licenciatura, o que não garantia o conhecimento pedagógico na formação. Dessa forma, percebe-se o longo trajeto percorrido para sanar essa lacuna na educação brasileira, visto que a formação somente no magistério – um cenário presente naquela época – não é suficiente para que alcancemos resultados positivos, no que se refere a uma educação crítica.

Nessa perspectiva, buscamos também os dados referentes ao nível de formação dos professores de Feira de Santana, tratando dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, disponíveis nos Planos Municipais de Educação (PMEs) aprovados, respectivamente, em 2012 e 2016 (Tabela 3, Tabela 4 e Tabela 5).

A partir das respectivas tabelas, percebemos, assim como na análise das Tabelas 1 e 2, que uma parcela do professorado ainda não possuía formação em nível superior, apesar de serem dados de 2010 e 2014, ou seja, significativamente recentes. Nas Tabelas 3 e 4, é possível visualizar, inclusive, que boa parte desses professores possuíam formação apenas no ensino médio. Ainda, na Tabela 3, observamos que dois (um na rede municipal e outro na rede estadual) não alcançaram essa etapa, ou seja, só havia cursado até o ensino fundamental, o que se mostra como uma problemática para a prática desenvolvida em sala de aula.

Tabela 3 - Funções docentes por nível de formação e modalidade de ensino (rede pública), em Feira de Santana, 2010

Anos finais do ensino fundamental					
Rede	Nível de formação				
	Sem ensino médio	Com ensino médio	Magistério	Graduado em licenciatura	Total
Estadual	1	190	14	1157	1362
Municipal	1	58	51	294	404

Fonte: Feira de Santana (2012, p. 142).

Tabela 4 - Funções docentes por nível de formação, rede e nível de ensino, em Feira de Santana, 2010

Ensino médio					
Rede	Nível de formação				
	Sem ensino médio	Com ensino médio	Magistério	Graduado em licenciatura	Total
Estadual	0	105	4	1010	1119
Municipal	0	0	0	0	0
Privada	0	0	0	295	295

Fonte: Feira de Santana (2012, p. 144).

Tabela 5 - Percentual de funções docentes com curso superior por etapa/modalidade de ensino em Feira de Santana, 2014

Rede	Percentual de funções docentes com curso superior por etapa/modalidade de ensino em Feira de Santana		
		Ensino Fundamental (anos finais)	Ensino médio
Urbana	Federal	...	80,0
	Estadual	93,2	95,4
	Municipal	74,5	...
	Privado	67,6	79,2
	Público	89,4	95,0
	Total	84,0	91,9
Rural	Estadual	94,1	96,6
	Municipal	85,4	...
	Privado	55,6	...
	Público	88,2	96,6
	Total	86,9	96,6

Fonte: adaptado de Feira de Santana (2016, p. 101).

A partir das Tabelas 3, 4 e 5, comparando os levantamentos realizados no ano de 2010 e 2014, conseguimos perceber que houve uma diminuição no número de professores que atuavam sem licenciatura. Desse modo, compreendemos que existe um progresso advindo das políticas públicas voltadas para a formação de professores. Contudo, ainda é preciso avançar, tendo em vista que alguns dados demonstram um baixo percentual de profissionais licenciados.

Retornando a 2001, destacamos a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Nesse PNE (2001-2010), apesar de não ter uma atenção muito demarcada, a FCP é citada quando se trata da valorização dos profissionais da educação, um de seus objetivos. Com isso, afirma-se, no documento, que

a qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar, prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (Brasil, 2001, p. 64).

Entretanto, em sua primeira meta, refere-se à organização de “um sistema integrado de informações, em parceria com agências governamentais e instituições privadas, que oriente a política educacional para satisfazer as necessidades de formação inicial e continuada da força de trabalho” (Brasil, 2001, p. 49). Acerca disso, podemos observar uma grande movimentação da parceria público/privada, tendo em vista que o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) tinha como objetivo uma reforma da educação com um viés eminentemente neoliberal (Melo; Moura, 2017).

A partir do tópico dez do documento, o debate acerca da FCP se expande. Inicialmente, aparece como um dos princípios para o desenvolvimento da valorização da classe, que inclui: “a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada” (Brasil, 2001, p. 61).

Além disso, algo que merece destaque é o que estabelece ao citar que “há que se prever na carreira sistemas de ingresso, promoção e afastamentos periódicos para estudos que levem em conta as condições de trabalho e de formação continuada” (Brasil, 2001, p. 64). Assim, enfatizamos que esse é um dos documentos que regulariza o afastamento de profissionais da educação para formações continuadas, porém, não é algo sempre efetivado na prática.

Essa é uma situação que ocorre, inclusive, na rede municipal de Feira de Santana – município em que esta pesquisa foi desenvolvida – e que é relatada por inúmeros professores que são impedidos ou prejudicados quando decidem ingressar em especializações, mestrados ou doutorados. Contudo, é uma situação contrária ao que está posto na legislação, portanto, ilegal, tendo em vista que a Lei Complementar Municipal nº 01/94, que dispõe sobre o plano de carreira dos servidores de Feira de Santana, assegura a concessão de licença para que estes possam ingressar na pós-graduação (Feira de Santana, 1994).

É possível demonstrar, a partir de publicações realizadas pela Associação dos Professores Licenciados do Brasil de Feira de Santana (APLB Feira), que professores precisam recorrer à justiça para conseguirem a concessão da licença. Um exemplo dessa situação foi divulgado em 21 de março de 2023, ao tratar que o jurídico da APLB Feira ganhou mais uma ação voltada à autorização de licença, o que expressa ser uma situação recorrente (APLB, 2023).

Diante disso, sabendo que o afastamento é uma medida legal, deve ser, indiscutivelmente, seguido e respeitado, tendo em vista a importância da FCP para o âmbito educacional. Nesse contexto, o Plano de 2001 cita que a “*formação continuada* assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna” (Brasil, 2001, p. 64, grifo do autor). Ainda, o documento apresenta que a FCP: pode ser feita na modalidade EaD, sendo realizada com uma parte presencial; deve ser garantida pelas secretarias municipais e estaduais, em parceria com as IES; e deve ser fortalecida com programas diversificados, objetivando a melhoria do desempenho da função (Brasil, 2001).

Nesse sentido, vale ressaltar, também, a implementação da Rede Nacional de Formação Continuada, em 2005, visando à institucionalização da formação continuada nas universidades e outros órgãos educacionais, considerando que é um elemento fundamental para a melhoria da qualidade da educação básica. Para isso, a Rede “conta com a participação dos *Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, com os sistemas de ensino público e a participação e coordenação da SEB/MEC*”⁹ (Brasil, 2005b, p. 22).

Temos, também, a aprovação de outro Plano Nacional de Educação, dessa vez pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de dez anos, finalizando, portanto, em 2024. Para cumprimento durante o período, o PNE estabeleceu vinte metas e dez diretrizes para a educação brasileira. No que se refere às diretrizes, são elas:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

⁹ Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação (SEB/MEC).

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014, art. 2º).

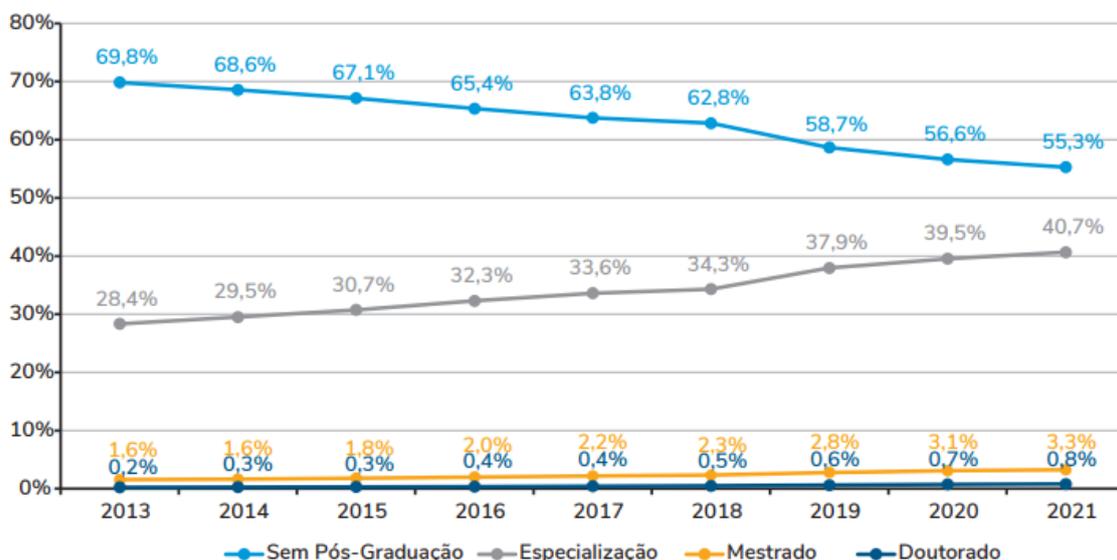
As diretrizes não apresentam explicitamente uma relação com a formação continuada de professores, mas podemos percebê-la de forma implícita, por exemplo, no ponto IX, que trata da valorização dos profissionais da educação. Contudo, a FCP tem uma atenção especial na Meta 16 – uma das vinte metas estabelecidas no Plano –, que objetiva

formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014, p. 15).

A fim de monitorar os resultados da Meta 16, foram definidos dois indicadores, que compreendem o período de 2013 a 2021; são eles: o indicador 16A, que foca no percentual de professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*; e o indicador 16B, que é voltado para o percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada (Brasil, 2022a).

Primeiramente, é válido destacar que o Gráfico 1, bem como os demais retirados do Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação de 2022 – documento usado para essa análise sobre o PNE – possuem um recorte histórico entre 2013 e 2021. Com isso, compreendemos que o período escolhido diz respeito ao ano anterior à publicação do PNE (2014-2024) – o ano de 2013 – e ao ano anterior à confecção do documento, referindo-se, então, ao ano de 2021.

Gráfico 1 - Percentual de professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, por modalidade - Brasil - 2013-2021



Fonte: Brasil (2022a, p. 345).

Nessa perspectiva, conforme último monitoramento do PNE, realizado em 2021, o percentual de professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* é de 44,7%, e aqueles que realizaram cursos de formação continuada em sua área de atuação somam 40% (Brasil, 2022a), o que é um pequeno percentual, tendo em vista a grande quantidade de cursos de pós-graduação, principalmente *lato sensu* em instituições privadas e EaD. Desse modo, percebe-se o reflexo da defasagem profissional, pois a FCP não é incentivada nas redes de ensino (Davis; Nunes; Almeida; Silva; Souza, 2011). Ainda, observando esses dados, analisamos que um objetivo está mais próximo do esperado até 2024, enquanto o outro está aquém do desejado, tendo em vista que o prazo já será findado.

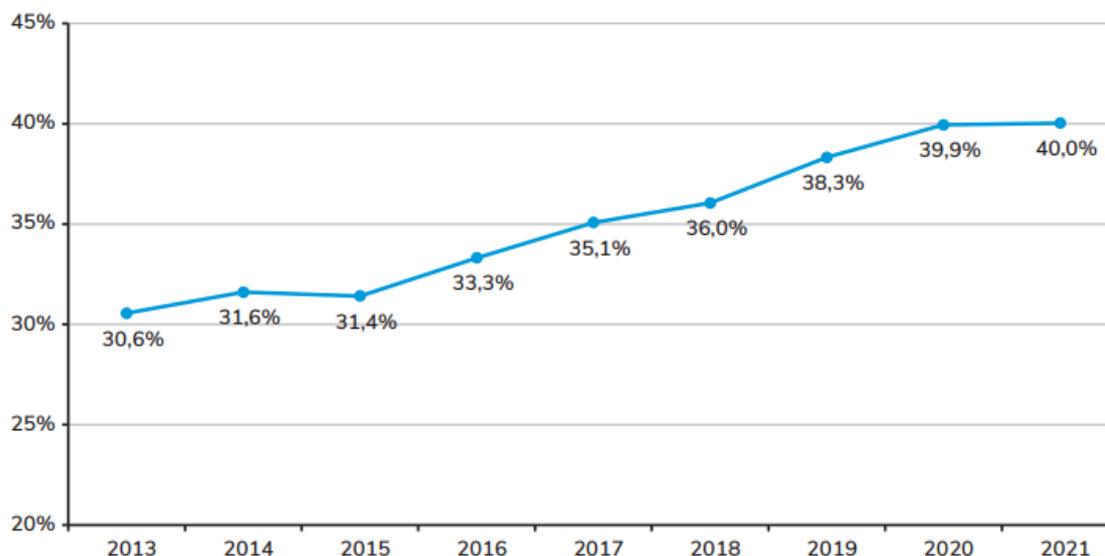
A partir do Gráfico 1, é possível observar que a progressão do número de profissionais da educação com pós-graduação vem aumentando lentamente, ano após ano. Ainda, analisamos que o percentual de professores da educação básica mestres e doutores é muito baixo, ou seja, as taxas mais altas estão relacionadas às especializações. Nisso, percebe-se a configuração de um cenário de falta de incentivo e desvalorização para os cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Entretanto, ainda assim, o número de docentes sem pós-graduação diminuiu em mais de 14% nesses nove anos analisados.

Ainda, é importante destacar que, “considerando o percentual para o Brasil (44,7%), as regiões Norte, Nordeste e Sudeste apresentaram valores inferiores à média nacional” (Brasil, 2022a, p. 346). Apesar disso, a Bahia aparece em terceiro lugar com o melhor percentual do Nordeste, com 45,7% dos professores já pós-graduados. Sabemos que é um número que ainda precisa ser melhorado e, para isso, é necessário que as políticas públicas voltadas à formação continuada se efetivem, de fato, na realidade desses profissionais; contudo, diante do cenário, é um dado a ser comemorado pela população baiana.

No que diz respeito aos professores que realizaram cursos de formação continuada, dado monitorado de acordo com o Indicador 16B, “agrega apenas os professores em regência de classe, uma vez que o Censo da Educação Básica não coleta informações referentes à formação continuada do conjunto de profissionais” (Brasil, 2022a, p. 350). Nesse sentido, a fim de seguir a análise acerca dos dados dispostos no Relatório de Monitoramento, vale destacar que não apresentam um conceito robusto do que compreendem por FCP, entretanto, afirmam que “são considerados cursos de formação continuada aqueles com carga horária mínima de 80 horas” (Brasil, 2022a, p. 536).

Posto disso, podemos observar, no Gráfico 2, qual a evolução desse contexto.

Gráfico 2 - Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada - Brasil - 2013-2021



Fonte: Brasil (2022a, p. 350).

Com o Gráfico 2, percebemos que há um crescimento de 9,4% entre 2013 e 2021. Ainda, de acordo com o último Relatório de Monitoramento, entre 2014 e 2015 ocorreu o menor índice na série histórica apresentada – desconsiderando o ano inicial –, advindo de um decréscimo. Também foi observada uma diminuição de 0,1% entre 2020 e 2021 (Brasil, 2022a).

Ao analisar esses dados, é importante abordar, conjuntamente, os resultados referentes à FCP monitorados a partir do que foi disposto no PNE (2001-2010), os quais estão apresentados no documento Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008 (volume 3). Tendo isso em vista, identificamos quatro metas que tratam do tema, para que possamos expor os respectivos resultados.

A meta 16 objetivou promover “a oferta [...] de cursos de especialização voltados para a formação de pessoal para as diferentes áreas de ensino e, em particular, para a educação especial, a gestão escolar, a formação de jovens e adultos e a educação infantil” (Brasil, 2009a, p. 636). Porém, o monitoramento não apresentou nenhum resultado a respeito.

Sobre a avaliação do cumprimento da meta, o documento indica que “apesar da falta de indicadores sistemáticos a respeito dessa meta, dada a natureza de cada um, nos últimos anos, a oferta de cursos de especialização no País aumentou significativamente nas IES públicas e, especialmente, nas particulares” (Brasil, 2009a, p. 637). Com isso, apresenta-se uma contradição entre o que é exposto pelos indicadores e o que o texto avaliativo explica.

Ainda, no que se trata da Meta 16, as estratégias para alcançá-la são as seguintes:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a

respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (Brasil, 2014, p. 15).

Diante das estratégias, que são de suma importância para o alcance do que foi estabelecido pela Meta 16, o ponto 16.5 merece destaque, visto que essa não foi a realidade dos PPGs nos últimos anos, abrindo, então, essa lacuna no cumprimento do que foi proposto em 2014, por meio do Plano. Para confirmar essa afirmativa, apresentamos a informação do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), na qual explica-se que, “somente em 2019, mais de 12 mil bolsas de mestrado e doutorado foram extintas. No ano passado, o governo Bolsonaro cortou 87% do orçamento do CNPq¹⁰ e 50% do orçamento da Capes previstos para 2020” (Andes, 2020, p. 2, grifo nosso).

A meta 22 também se refere à FCP já que objetiva “garantir [...] que os sistemas estaduais e municipais de ensino mantenham programas de formação continuada de professores alfabetizadores, contando com a parceria das instituições de ensino superior sediadas nas respectivas áreas geográficas” (Brasil, 2009a, p. 648). Entretanto, assim como a meta 16, não apresenta nenhum resultado.

Nesse caso, é importante observar que a meta é voltada apenas para professores alfabetizadores, não abarcando aqueles que não trabalham diretamente com a alfabetização. Além disso, em seu texto acerca da avaliação da meta, também é demonstrado algo contrário ao que mostra o desempenho do indicador, pois afirma-se que “a ação do MEC, em articulação com os sistemas de ensino, tem contribuído para o cumprimento da meta, ainda que alguns

¹⁰ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

sistemas de ensino não mantenham programas sistemáticos de formação continuada de professores alfabetizadores [...]” (Brasil, 2009a, p. 649).

A meta 23 visava a “ampliar a oferta de cursos de mestrado e doutorado na área educacional e desenvolver a pesquisa neste campo” (Brasil, 2009a, p. 650). Esta, ao contrário das outras duas apresentadas anteriormente, expõe resultados significativos (Figura 2), tendo em vista que, nesse momento, a formação inicial de professores estava no foco das atenções, o que deixava a formação continuada em segundo plano.

Figura 2 - Indicadores que contribuem para o monitoramento da meta 23

Indicador	1. Número de alunos matriculados em cursos de mestrado e doutorado na área de educação. 2. Número de programas de pós-graduação na área de educação.									
	Indicador	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Desempenho do Indicador	1.	5.149	5.722	6.210	6.599	7.224	7.873	8.434	7.974	
	2.	50	59	64	69	73	77	78	78	

Fonte: Brasil (2009a, p. 650).

A partir da Figura 2, é possível analisar que houve um considerável aumento, tanto no número de alunos matriculados em cursos de mestrado e doutorado na área de educação quanto na quantidade de PPGs na mesma área. Desse modo, corrobora com o descrito no texto de avaliação do cumprimento da meta, o qual afirma que ela está sendo gradativamente implementada, tendo em vista o crescimento nas respectivas taxas.

Entretanto, é preciso ressaltar que a realidade encontrada nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste é diferente. A análise da meta 23 discorre acerca da falta de atendimento à demanda existente por formações *stricto sensu*, principalmente nas regiões supramencionadas, havendo uma concentração no Sul e Sudeste (Brasil, 2009a).

Contudo, devido aos investimentos do Governo Federal (2003-2010) nas políticas de democratização do acesso e na interiorização da universidade pública, os contextos do Norte e Nordeste, as regiões mais carentes nesse sentido, apresentaram uma expansão significativa. Visto isso, entre 2003 e 2013, o “percentual de crescimento das matrículas na região Nordeste, de 94%, correspondeu ao dobro do registrado para o Sudeste e mais do triplo daquele registrado

na região Sul” (Brasil, 2017, p. 20). Enquanto isso, a “região Norte teve a segunda maior taxa de crescimento (76%) entre as regiões do país” (Brasil, 2017, p. 20). É possível visualizar parte destes dados na Tabela 6.

Tabela 6 - Expansão da educação superior nas universidades federais - por região

Região	IFES			Campus		
	2002	2014	% de crescimento	2002	2014	% de crescimento
Norte	8	10	25%	24	56	133%
Nordeste	12	18	50%	30	90	200%
Sul	6	11	83%	29	63	117%
Sudeste	15	19	27%	46	81	76%
Centro-oeste	4	5	25%	19	31	63%

Fonte: Brasil (2017, p. 34).

Com a Tabela 6, tomando como referência o ano de 2002 e a quantidade de *campi* existentes, temos um aumento de 200% no Nordeste, seguido da região Norte, com crescimento de 133%. Diante disso, infere-se que o “esforço do Governo Federal para ampliar a oferta de vagas e matrículas na região norte e nordeste fez-se por uma opção política, uma vez que era flagrante a assimetria entre essas duas regiões e o restante do país” (Brasil, 2017, p. 34-35).

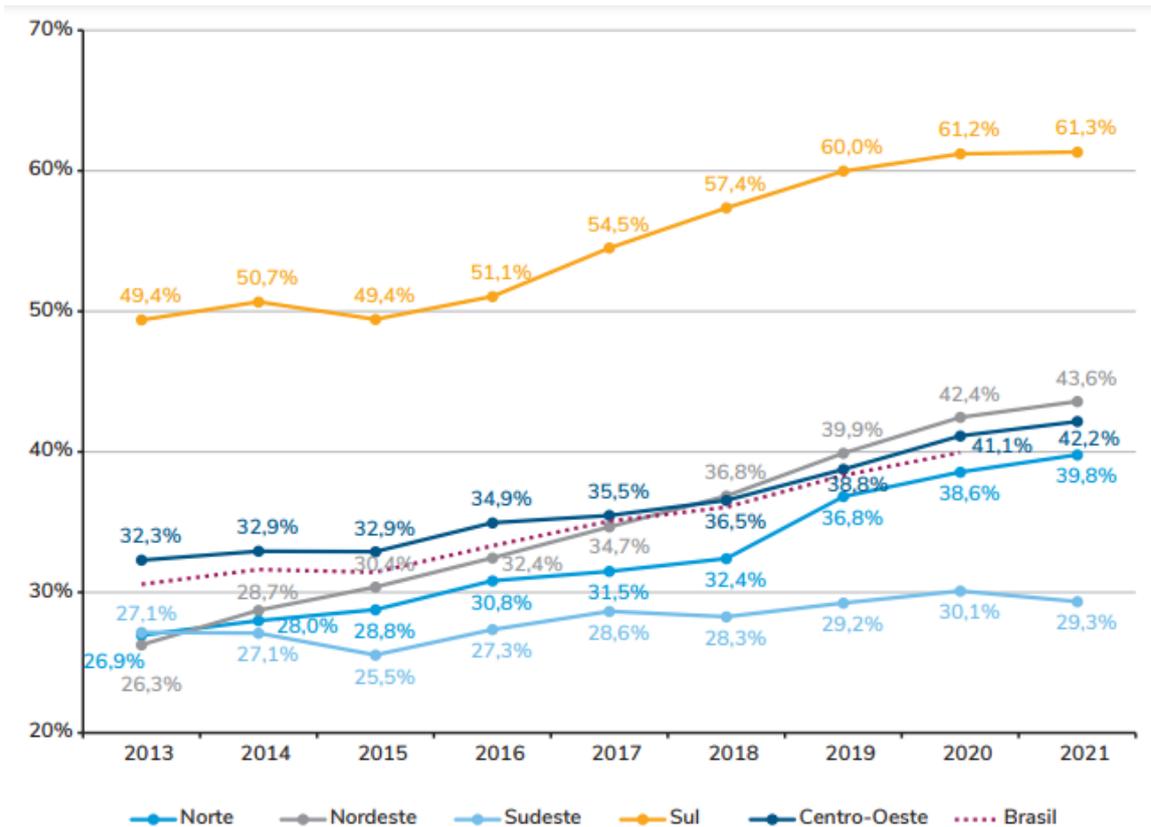
Por fim, apresentaremos a meta 24, que buscou “desenvolver programas de pós-graduação e pesquisa em educação como centro irradiador da formação profissional em educação, para todos os níveis e modalidades de ensino” (Brasil, 2009a, p. 652). Porém, não foi satisfatória, pois, nos dois indicadores estabelecidos, todos os resultados foram nulos, ou seja, não foram expostos no relatório.

Nessa meta, o que fica aparente é que não houve nenhuma evolução nos dados referentes aos dois indicadores explicitados. Todavia, no texto voltado a avaliar o alcance do objetivo, é exposto que está acontecendo uma implementação progressiva, o que, mais uma vez, destoa dos indicadores.

Por esse viés, vale analisar que os mestrados profissionais foram reconhecidos pela Portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1998, da Capes, e passou de 24 cursos, em 1998, para 225, em 2008, com um crescimento considerado acelerado (Rocha; Oliveira; Jucá; Silva, 2019). Nesse sentido, compreende-se que as informações da meta 24 já deveriam estar presentes, tendo em vista que é um documento de 2009.

Dando continuidade ao monitoramento do último PNE vigente, evidenciamos, agora, o Gráfico 3, que traz o percentual observado em cada região do Brasil, o que nos possibilita compreender o desenvolvimento do Nordeste, em comparação com as outras regiões.

Gráfico 3 - Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada¹¹, por grande região - Brasil - 2013-2021



Fonte: Brasil (2022a, p. 351).

O Gráfico 3 mostra que o Sul tem grande vantagem, no que se refere aos índices. Em seguida, o Nordeste é a segunda região com melhores taxas e a que teve o maior crescimento percentual entre as cinco regiões brasileiras, saindo de 26,3%, em 2013 – com o menor percentual –, e alcançando 43,6%, em 2021. Salientamos, ainda, que seu pior desempenho foi entre os anos de 2020 e 2021, o que pode ser reflexo dos prejuízos causados pela pandemia da Covid-19 e do desmonte educacional provocado pelo governo Bolsonaro (Costa, 2021).

Nesse sentido, é importante abordar as taxas de ingresso em cursos e PPGs em Feira de Santana, tendo em vista que foi o local de coleta de dados da nossa pesquisa. Buscamos no endereço eletrônico da Secretaria de Educação de Feira de Santana, no Plano Municipal de Educação (2011-2021) da cidade, no PME publicado em 2016 pela prefeitura e no Plano Estadual de Educação da Bahia (2016-2026). Além disso, procuramos nos indicadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e nos Planos Nacionais de Pós-graduação (2011-2020) e (2021-2030). Contudo, nada foi encontrado acerca dos dados, impossibilitando qualquer análise.

¹¹ São considerados cursos de formação continuada com carga horária mínima de 80 horas, em áreas educacionais.

Ainda, apresentaremos o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que “dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica” (Brasil, 2016, p. 1). Esta foi instituída durante a gestão de Michel Temer, logo após o golpe contra o governo de Dilma Rousseff. Dessa forma, por ser implantada em um cenário turbulento, durante o processo de impeachment de Dilma – governo que gerou a Política –, foi marcada por “ações e programas que retomam a velha política centralizadora e autoritária” (Nogueira; Borges, 2021, p. 15). Nesse Decreto, a FCP aparece em alguns momentos, reafirmando pontos que já foram tratados em outros documentos, como a garantia da qualidade nos cursos, a articulação entre formação inicial e continuada, o entendimento de que é um componente essencial à profissionalização, entre outros (Brasil, 2016).

Além disso, a legislação apresenta, em seu texto, alguns objetivos dessa política específica, são eles: provimento dos sistemas de ensino para formação continuada, quanto a quantidade e localidades necessárias; promoção da integração da educação básica com a FCP; apoio à oferta e à expansão de cursos de formação continuada pelas IES e sistemas de ensino (Brasil, 2016).

Ainda, fala-se sobre a união entre governos estaduais, municipais e distrital, com o objetivo de implementar e assegurar a oferta de vagas em cursos e programas de pós-graduação. Com isso, percebemos que o documento retoma questões já abordadas e, nessa perspectiva, retira do Estado a responsabilidade central em prover pelo ensino superior, como aborda a LDB. Contudo, é um Decreto implementado tendo como base algumas leis, como a Lei nº 10.172/2001, além de considerar, também, as Metas 15 e 16 do PNE (2014-2024), o que justifica a ratificação de alguns apontamentos.

Nesse sentido, é válido analisar que a desvalorização docente, principalmente no que se trata da formação inicial e continuada, vem sendo alvo de discussões há muito tempo. Essa situação ocorre devido à sua importância para o desenvolvimento do país, em todos os quesitos, o que pode ser exemplificado pelo fato de, em 2006, os professores representarem o terceiro maior grupo de profissionais no Brasil. Assim, percebe-se que possuem expressivo impacto na economia nacional, tornando-se uma situação contraditória quando se observa a alocação insuficiente de recursos para o setor educacional através do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) destinado a esse financiamento, bem como as consequências diretas desse prejuízo para as “condições de trabalho, formação, remuneração e carreira docente” (Gatti; Barretto; Afonso André, 2011, p. 32).

Diante do respectivo cenário, torna-se evidente a divergência entre o papel que o professorado desempenha em prol da comunidade escolar e, conseqüentemente, da sociedade

como um todo e o sucateamento que a classe vive. Com isso, não é apenas o setor educacional que se prejudica, mas também aqueles que dependem desse sistema para melhoria de qualidade de vida, principalmente os grupos mais desfavorecidos da sociedade.

Dessa maneira, compreende-se a necessidade de que sejam empregados mais recursos para a educação pública, conforme o que foi proposto pela Meta 20 do PNE, a qual dispõe a necessidade de ampliação do investimento público em educação pública, em busca de alcançar, até 2019, no mínimo 7% do PIB e, até 2024, o equivalente a 10%. No entanto, tendo em vista o momento atual da escrita – 2024 –, o percentual investido ainda não alcançou nenhum dos dois objetivos impostos.

Diante disso, é preciso compreender, ainda que superficialmente, como funciona a destinação de recursos para a Educação. Desse modo, destacamos que, após a promulgação da LDB, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), pela Emenda Constitucional nº 14/1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424/1996 e pelo Decreto nº 2.264/1997. A legislação acerca do Fundef, entre outras questões, assegurava que seus recursos seriam “aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, e na valorização de seu Magistério” (Brasil, 1996b, art. 2º).

Nesse sentido, a Lei nº 9.424/1996 também deixava explícito que ao menos 60% do Fundo seria destinado à remuneração dos profissionais do magistério que estivessem em exercício no ensino fundamental público. Contudo, afirmava ainda que, “nos primeiros cinco anos, a contar da publicação desta Lei, [...] [seria] permitida a aplicação de parte dos recursos da parcela de 60% (sessenta por cento), prevista neste artigo, na capacitação de professores leigos¹²” (Brasil, 1996b, art. 7º, grifo nosso).

Dez anos após a criação do Fundef, foi implementado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), por meio da Medida Provisória nº 339/2006, sendo sancionada pela Lei nº 11.494/2007. A partir do próprio nome já se observa diferenças, pois, enquanto o Fundef tratava apenas do ensino fundamental, o Fundeb abrange toda a educação básica, o que representa uma expansão no alcance e impacto do Fundo de Manutenção. Além disso, aumentou-se os recursos destinados à educação básica, de modo que influencia, conseqüentemente, na valorização dos profissionais da educação e na melhor distribuição dessas verbas, por exemplo.

¹² São denominados *professores leigos* aqueles que estão em exercício, mas não têm formação em nível superior como licenciados.

Vale abrir um espaço para explicar que, após a substituição do Fundef pelo Fundeb, foi compreendido, por decisão judicial, que entre 1998 e 2006 houve um repasse, do Fundo para os municípios, em valor inferior ao estabelecido, o que ocasionou a judicialização do caso. Com isso, em 2017, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu que a União deveria indenizar os entes prejudicados, o que seria feito por meio de precatórios¹³ (APLB, 2022).

No entanto, em Feira de Santana, a situação se tornou pauta de diversas reivindicações dos trabalhadores da educação da rede municipal, visto que os pagamentos na cidade não foram realizados até o momento da nossa escrita, sendo 60% dos professores¹⁴ e 40% da educação em geral. Destacamos que o valor está preservado em conta, mas, ainda assim, não foi repassado para os reais donos (Feira de Santana, 2022a).

Com isso, o fato se caracteriza como mais uma demonstração do descaso com a classe de professores de Feira de Santana, juntando-se à dificuldade, já relatada nesse texto, de conseguirem suas licenças para cursarem a pós-graduação. Dessa forma, ao contrário do que se espera da gestão municipal no que diz respeito à educação na cidade, não há incentivo para a formação continuada de professores, principalmente quando se trata de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o que pode ser exemplificado com a quantidade de concessões de licença remunerada com esse intuito, que foram somente três, entre 2019 e 2024, conforme pesquisa¹⁵ realizada no Diário Oficial do Município de Feira de Santana.

Dando prosseguimento no que diz respeito ao Fundeb, a partir desse novo Fundo, ficou exposto que os estados, o DF e os municípios deveriam implantar Planos de Carreira que contemplassem “capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino” (Brasil, 2007a, art. 40). Desse modo, apesar de não haver muitos detalhes acerca do desenvolvimento de capacitação profissional para esses professores, foi um ponto abordado na legislação dos dois Fundos supracitados. Sobre eles, Gatti, Barretto e Afonso André (2011, p. 33) dissertam:

Em razão de sua concepção e racionalidade, esses fundos também foram responsáveis pela criação de condições institucionais básicas para a construção de políticas mais equânimes de valorização do magistério, ao potencializar o provimento de recursos de que essas necessitam para a sua concretização e contribuir para a própria estruturação do espaço político requerido nas redes de ensino para o desenvolvimento profissional dos

¹³ Precatórios são “títulos que reconhecem dívidas de sentenças transitadas em julgado contra a administração pública” (Feira de Santana, 2022b, p. 2).

¹⁴ Ressaltamos que nos referimos aos professores da rede municipal, tendo em vista que os da rede estadual receberam os respectivos valores.

¹⁵ A pesquisa foi realizada por meio do mecanismo de busca do Diário Oficial Eletrônico, utilizando a palavra-chave “pós-graduação”. Assim, foram encontrados nove resultados, porém, dentre eles, apenas três se referiam à licença remunerada para frequência em cursos de pós-graduação.

docentes. Esses fundos também alicerçaram nos estados e nos municípios as bases para o incremento de políticas de ampla envergadura de formação em serviço de docentes, entendidas como um direito dos profissionais da educação e como uma condição indispensável ao exercício da profissão.

Conforme o exposto, é possível perceber que, naquele momento, a implantação do Fundef e do Fundeb foi de grande relevância para o processo de desenvolvimento da formação de professores da rede pública de ensino, tendo em vista que, em sua maioria, era constituída por professores leigos. Esses educadores, a partir da promulgação da LDB, depararam-se com a obrigatoriedade de formação em nível superior, o que mudaria a realidade que viviam naquele momento, principalmente para aqueles que já tinham uma trajetória mais antiga em sala de aula. No entanto, tiveram o apoio do Fundef, que “tornou possível que [...] novas articulações fossem estabelecidas entre as administrações mantenedoras da educação básica e as instituições formadoras de professores” (Gatti; Barretto; Afonso André, 2011, p. 34).

Contudo, é preciso destacar as ideias que Freitas (2007) desenvolveu acerca das lutas e obstáculos encontrados pelos professores em sua formação inicial e continuada. Nessa análise, observou-se que a classe continuou prejudicada, mesmo durante o primeiro mandato do governo Lula (2003-2005), do qual se esperava maior apropriação de políticas públicas para este grupo de profissionais.

Entretanto, ao analisar esse período inicial, foi possível perceber que diversos embates entre as demandas do professorado e as ações do governo ainda permaneceram dando continuidade às políticas neoliberais já existentes. Um exemplo disso foi o momento em que se passou por uma escassez de educadores, o que, nesta época, foi visto como algo emergencial, e não estrutural – como ele realmente se caracterizava (Freitas, 2007).

Nesse contexto, compreendemos como um problema estrutural, pois não era recente, tendo em vista que existia uma defasagem na formação de professores anterior a esse período, conforme explicitado por Divonzir Arthur Gusso, em entrevista à revista Nova Escola, em 2007. O pesquisador do Instituto de Pesquisa Econômica (Ipea), Divonzir, explica: “começamos muito tarde a nos preocupar com a qualidade. Por isso, sofremos com um círculo vicioso que começa com a má formação docente e termina com o baixo desempenho dos alunos” (Didonê, 2007, p. 3).

Ainda, conforme linha do tempo que apresenta breves considerações sobre a formação de professores entre 1930 e 2007, no período de 1950 a 1960, formaram-se 60 mil normalistas, no entanto, de cada 100, menos de 25 permaneceram na docência, o que acarretou a contratação de professores leigos. Desse modo, posteriormente, devido à exigência de formação em nível superior para todos os educadores, foram elencadas resoluções que não auxiliariam na melhoria

do cenário e, de forma contrária, trariam maiores problemas no contexto da formação de professores, por tamanha flexibilização e aligeiramento (Freitas, 2007).

Como exemplo, temos também que, na época, o então presidente da Capes, Jorge Guimarães, informou que existiam 150 mil estudantes de pós-graduação, que poderiam atuar como docentes em escolas públicas, após treinamento; assim, a Coordenação teve o intuito de criar mecanismos para estimulá-los, como uma remuneração (Avancini, 2011). A partir disso, compreende-se que, além dessa atitude, outras diversas podem, a princípio, ter sido vistas como positivas, diante de um cenário que era preocupante. Porém, as desigualdades educacionais continuaram se produzindo e reproduzindo, tendo em vista os prejuízos já citados, principalmente aos estudantes-professores – ou seja, aqueles que trabalhavam na educação básica e estavam em formação inicial ou continuada.

Nesse sentido, vale ressaltar que houve, em 2007, a implementação da Lei nº 11.502, com o objetivo de modificar as competências e a estrutura organizacional da Capes. Com esse intuito, em seu art. 2º, já demonstrou avanços para a formação dos profissionais da educação, afirmando que:

Art. 2º A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

§ 1º No âmbito da educação superior, a Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado.

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância (Brasil, 2007b, art. 2º).

Percebemos que a educação a distância se faz presente de forma contundente, principalmente na formação continuada, a qual é considerada uma opção mais “fácil, rápida e barata”, visto que, dispondo de um tempo menor de suas rotinas, os professores conseguiriam concluir suas formações e manteriam seus empregos. Entretanto, o que não foi pautado com a devida importância foi a defasagem encontrada nesses cursos, pois eram realizados com um

caráter tecnicista e mercadológico, reduzindo a formação a um “‘treinamento’, para lidar com os complexos processos na formação da infância e da juventude” (Freitas, 2007, p. 1221).

Cabe ressaltar que essa é uma discussão importante e necessária, que ainda é feita por diversos pesquisadores (Alonso, 2014; Arruda; Arruda, 2015; Arruda, 2016; Matias-Pereira, 2008) e merece atenção. Porém, a temática não assume um lugar de foco na nossa pesquisa, devido à sua profundidade.

Então, dando continuidade às questões referentes à reconfiguração da Capes, destacamos mais uma fala, em entrevista, de Jorge Guimarães, presidente da Coordenação na época, ao falar sobre a formação de professores, afirmando que seria “implantado um sistema de avaliação dos cursos existentes, nos moldes do que a instituição adota para a pós-graduação” (Avancini, 2011, p. 2). Desse modo, percebe-se que a intenção foi transpor os padrões da pós-graduação para os cursos de licenciatura, o que é levado, conseqüentemente, para as escolas de educação básica, de forma a propagar, cada vez mais, a lógica produtivista presente em muitos programas de pós-graduação brasileiros.

Esse fato está diretamente ligado ao nível de qualidade alcançado pela pós-graduação. Além disso, há a cobrança excessiva ao corpo docente e discente, algo demonstrado pelas avaliações realizadas, bem como pelas regras estabelecidas em cada instituição e em sistemas que acompanham os PPGs, como a obrigatoriedade da produtividade acadêmica cobrada do corpo docente de modo periódico. Assim, fica evidente o processo de mercantilização do ensino, de modo a retirar, muitas vezes, a subjetividade da pessoa que existe naquele profissional, convertendo-o para uma máquina produtivista, que precisa lidar com o tripé “ensino, pesquisa e extensão”, carregando, ainda, a obrigatoriedade de orientações, reuniões, produções acadêmicas, dentre outras responsabilidades, o que resulta numa carga ainda mais excessiva para esses professores.

Vale destacar que, quando falamos da reorganização e modificações das atribuições da Capes, referimo-nos às funções que antes eram voltadas à qualificação dos professores para a educação superior e, após as decisões supracitadas, ficou responsável, de modo geral, pela formação de professores. Isso ocorreu, de acordo com Souza (2014), devido às necessidades advindas da busca pela qualidade da educação básica, pensando pela lógica do estágio do capitalismo brasileiro naquela época.

Portanto, a partir dessa breve análise acerca das políticas de formação de professores, com situações que permearam a trajetória acadêmica de muitos profissionais da educação, seguiremos numa discussão mais afunilada, tratando das especificidades elencadas nessa

pesquisa – a formação continuada de professores. Logo, devido ao foco principal desse trabalho, apresentaremos elementos necessários para um melhor entendimento sobre as políticas de FCP.

3.1 A POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO QUESTÃO CENTRAL

Nesta seção, também criamos um infográfico que apresenta, em ordem cronológica, as principais políticas públicas referentes à formação inicial e, principalmente, continuada (Figura 3) – algumas, inclusive, já foram citadas anteriormente. Assim, será possível perceber, mais facilmente, como essas ações se deram no decorrer dos anos, visto que, durante o texto, não seguimos uma ordem cronológica, optando pelo desenvolvimento das discussões de modo que estivessem interligadas para explicar como ocorreram de fato.

Figura 3 - Políticas públicas de formação de professores apresentadas em ordem cronológica



Fonte: elaborado pela autora (2023).

A partir disso, é possível abordar algumas das políticas públicas de formação de professores, que foram implementadas e desenvolvidas em maior proporção a partir deste período que discorreremos brevemente. Inicialmente, citaremos o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que foi instituído por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. A UAB é uma política de formação de professores considerada um marco, tendo em vista que, em uma única proposta, encontrou-se o aumento na oferta de vagas para cursos superiores e o ingresso de educadores que não viam a possibilidade de qualificação (Souza, 2014).

Quando instituída, o objetivo da UAB foi “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (Brasil, 2006, art. 1º). Isso ocorreu, principalmente, voltando-se

àqueles que já estavam em exercício na educação básica, mas que não tinham formação em nível superior.

Assim, após atingir esse objetivo, a UAB passou a ser espaço formativo também para aqueles que buscam formação continuada, com a inclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu*. Na UEFS, por exemplo, há registros de quatro especializações desenvolvidas pelo programa: Especialização em Educação Inclusiva, Especialização em Gestão Pública, Especialização de Gestão em Saúde e Especialização em Música e Contemporaneidade.

Tendo em vista a implementação da UAB e outros programas criados pela Capes ou transferidos para ela, obtiveram-se análises e experiências suficientes para que fosse realizada uma política de formação de docentes. Então, instituiu-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, “com a finalidade de organizar [...] a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (Brasil, 2009b, art. 1º). Contudo, esta, em 2016, foi revogada pela Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica – citada anteriormente –, aprovada pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que, apesar do mesmo objetivo, demonstra estar em consonância com o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2016).

Ainda, por meio da Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009, foi instituído o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), também com a finalidade de atender às necessidades da formação inicial dos professores da rede pública de educação básica. Diferentemente da UAB, o Parfor não expandiu seus objetivos para a formação continuada.

Tendo em vista sua finalidade, o Parfor apresentou, na época, considerando todo o contexto da falta de formação em nível superior dos professores da educação básica, grande potencialidade em modificar o cenário. Entretanto, Gatti, Barretto e Afonso André (2011) explicam que, assim como em outras propostas, nessa política também houve problemas, inclusive semelhantes aos demais, mas frisaram questões referentes à gestão financeira e aos aspectos administrativos.

Assim, destacamos que, a partir das ações estabelecidas no governo Lula, como a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, foram validadas e fortalecidas algumas políticas de formação de professores que já estavam sendo difundidas pela Capes. Como exemplos, temos: a UAB, já citada; o Programa Universidade Para Todos (Prouni) - que não é voltado especificamente para a formação de professores, mas os abrange; o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência); o Pró-Licenciatura;

o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid); o Programa Residência Pedagógica (PRP), entre outros.

Diante disso, aprofundando a discussão no que se refere à formação continuada, vale destacar que o crescimento das discussões acerca da temática, entre o final do século XX e início do século XXI, não é repentino, visto que, ao observar as problemáticas e desafios existentes nos currículos e no ensino, houve a necessidade de tornar essa questão mais difundida e analisada (Alarcão, 1998; Dourado, 2015; Freitas, 2014; Gatti, 2008, 2021; Gatti; Barretto; Afonso André, 2011; Imbernón, 2010; Veiga, 1998). Contudo, existem muitas iniciativas que ocorrem como provimento, e não com o viés de aprofundamento ou ampliação, diante de uma formação inicial deficitária, que possui, em sua maioria, “currículos fragmentários, estágios precários, formação genérica com pouca identidade, pouca relação com as redes escolares e seus currículos” (Gatti, 2021, p. 13).

Visto isso, apesar das situações políticas já discutidas na seção anterior, é importante destacar que, durante o período do governo Lula (2003-2010),

a União empreendeu maiores esforços no sentido de viabilizar por todos os meios, presencial ou a distância, a elevação do nível de formação dos docentes da rede pública, minimizando assim as consequências de tantos retrocessos advindos de legislações permissivas que na tentativa de garantir que os professores tivessem alguma formação acabaram por instalar uma crise de formação no magistério (Dias, 2012, p. 38).

Como exemplo disso, temos a Lei nº 11.738, promulgada em 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Em seu art. 2º, parágrafo 4º, afirma-se que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (Brasil, 2008b, art. 2º). Dessa forma, um terço dessa carga horária fica destinada ao planejamento das aulas, correções e formação continuada, o que representa uma das ações do governo voltada a fortalecer a FCP, pois era algo ainda mais difícil em anos anteriores.

Ainda, é necessário destacar duas medidas que foram de suma importância para o fomento da formação continuada de professores no Brasil, também difundidas durante o governo Lula: a ampliação de vagas em universidades, tanto na formação inicial quanto na continuada; e o aumento das bolsas de pós-graduação.

Para compreender melhor essas duas ações, é preciso citar o Decreto de 20 de outubro de 2003, que instituiu o “Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior” (Brasil, 2003a, p. 1). A partir dele, é engendrada

a expansão do ensino superior, objetivando, sobretudo, a ampliação do acesso e permanência das classes subalternizadas (Vicente; Dias; Sano, 2018).

Nesse sentido, o processo se iniciou com ações voltadas à iniciativa privada, com políticas educacionais refletidas em programas como o Prouni, e dando continuidade ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Além disso, no que diz respeito ao setor público, houve maior expansão entre os anos de 2005 e 2007, com a criação da UAB e do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), os quais desempenharam um importante papel para as políticas de formação em nível superior (Gatti; Barretto; Afonso André, 2011).

No entanto, destacamos que, apesar de avanços serem reconhecidos durante esse período, principalmente devido à interiorização das universidades federais, o Reuni foi permeado por muitas críticas e resistência. O Programa de Reestruturação tem como uma de suas diretrizes a “redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno” (Brasil, 2007, art. 2º), demonstrando a preocupação com a expansão do número de vagas. Contudo, essa massificação não foi sinônimo de universalização do acesso nem de qualidade das formações no que se refere ao tripé “ensino, pesquisa e extensão” (Paula, 2009; Vicente; Dias; Sano, 2018).

Filardi (2014, p. 579) expõe que o Reuni “é muito mais que um simples programa, pois, como pano de fundo para a consolidação destas metas, traz consigo a concretização da inserção do Brasil no contexto da mundialização do capital”. Dessa forma, refletimos que esse não é um objetivo explícito do programa, porém é uma ação que se materializa, pois foi desenvolvido tendo em vista um alto alcance de resultados numéricos, mas sem o devido aprofundamento nas ações desempenhadas.

Então, apesar dos pontos prejudiciais, inclusive em relação à intensificação do trabalho e sobrecarga dos professores, uma retórica institucional muito bem construída conquistou esses docentes que participaram do programa (Filardi, 2014). Desse modo, entendemos, como já mencionado, que houve, de fato, a concretização de fatores positivos voltados às mudanças nas universidades, não sendo algo que existiu somente no discurso. No entanto, “por meio do discurso, o governo alcançou mais êxito do que o programa obteve na realidade” (Filardi, 2014, p. 580).

Além dessas, houve, ainda em 2004, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)¹⁶, pelo Decreto nº 5.159, de 28 de julho. A Secretaria foi pensada através da união da Secretaria de Inclusão Social e da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, e tinha como competências:

I - planejar, orientar, coordenar, fomentar, acompanhar e avaliar, em âmbito nacional, a formulação e a implementação de políticas voltadas para a alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação ambiental, educação do campo e educação em áreas remanescentes de quilombos;

II - planejar, orientar, coordenar, fomentar, acompanhar e avaliar, em âmbito nacional, o desenvolvimento de programas e ações que contribuam para a diminuição das desigualdades em educação e o aprimoramento da qualidade educacional;

III - propor e incentivar ações de apoio educacional para crianças e adolescentes em situações de discriminação e vulnerabilidade social;

IV - assegurar o acesso aos programas de alfabetização e o direito à continuidade de estudos a todo cidadão excluído do sistema educacional, com especial atenção àqueles que jamais tiveram iniciação escolar;

V - subsidiar a formulação de programas para inclusão educacional e para alfabetização e educação de jovens e adultos, bem como a definição de estratégias e diretrizes técnico-pedagógicas a serem adotadas;

VI - articular-se com os sistemas de ensino e comunidades indígenas na oferta de educação escolar específica e intercultural, respeitadas as diversidades, de forma a valorizar suas identidades étnicas, línguas e tecnologias, garantindo o acesso a informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional;

VII - apoiar os sistemas de ensino na implementação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo;

VIII - apoiar ações de educação nas comunidades remanescentes de quilombos, respeitadas suas especificidades;

IX - elaborar, difundir e apoiar diretrizes, programas e ações de educação ambiental nos sistemas de ensino, com vistas a fortalecer a transversalidade do tema e seu impacto;

X - propor e coordenar ações de cooperação técnica com os diversos sistemas de ensino, visando o efetivo desenvolvimento das ações de alfabetização e educação de jovens e adultos e de inclusão sócio-educacionais; e

XI - propor, apoiar, articular e definir critérios para parcerias com organizações governamentais e não-governamentais, visando fortalecer o desenvolvimento de ações de alfabetização e educação de jovens e adultos e de inclusão sócio-educacionais (Brasil, 2004b, art. 29).

Assim, é evidente que, a partir do estabelecimento da Secad, o MEC buscava criar e ampliar políticas voltadas às maiorias minorizadas, observando questões de classe, gênero e raça. Nesse viés, tratou de políticas referentes a temas como: educação para as relações étnico-raciais; educação quilombola; educação indígena; educação do campo; entre outros. Com isso, suas ações estavam diretamente ligadas à formação inicial e continuada de professores.

¹⁶ Mais tarde, foi incluído o termo “inclusão” e a Secad passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Nesse sentido, com a criação da já mencionada UAB, que representou mudanças para o processo formativo de educadores, houve também um marco na oferta de cursos de formação continuada da Secad. Essa parceria, conforme Carreira (2015, p. 167), “se traduziu na promoção de cursos de aperfeiçoamento, especialização e extensão” sobre todos os temas que estavam envoltos pela Secad. Ainda, em união com a Secretaria de Educação a Distância (Seed), responsável pela coordenação da UAB na época, a Secad instituiu um grupo de IES públicas voltado para a formação continuada também nessas temáticas.

Como dito anteriormente, o período supramencionado (2003-2010) foi marcado pela expansão de políticas educacionais no setor público. Visto isso, é possível observar, na Tabela 10, um aumento de 55 instituições públicas de ensino superior entre os anos de 2002 e 2007, ao tempo que nesse mesmo período houve um aumento de 590 instituições privadas, tendo, então, uma distribuição de 89% de instituições privadas e 11% de instituições públicas, divididas entre municipais (2,7%), estaduais (3,6%) e federais (4,6%).

Tabela 10 - Evolução do número de instituições, segundo a categoria Administrativa - Brasil - 2002 a 2007

Ano	Total	%Δ	Pública						Privada	%Δ
			Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	1.637	–	73	–	65	–	57	–	1.442	–
2003	1.859	13,6	83	13,7	65	0,0	59	3,5	1.652	14,6
2004	2.013	8,3	87	4,8	75	15,4	62	5,1	1.789	8,3
2005	2.165	7,6	97	11,5	75	0,0	59	-4,8	1.934	8,1
2006	2.270	4,8	105	8,2	83	10,7	60	1,7	2.022	4,6
2007	2.281	0,5	106	1,0	82	-1,2	61	1,7	2.032	0,5

Fonte: Inep (2009, p. 6).

Nessa análise, conforme já mencionado, é possível perceber que, apesar de ter privilegiado questões importantes das pautas da educação superior – como a ampliação do acesso e melhoria da permanência, buscando maior equidade para as populações desfavorecidas –, o governo Lula manteve a tendência de uma educação superior diretamente ligada à lógica mercantilista, como já fazia o presidente FHC (Aguiar, 2016; Vicente; Dias; Sano, 2018). Exemplo disso foi o aumento dos recursos do Fies e Prouni, o avanço da participação do setor privado nas IES, bem como as autorizações de aberturas de mais cursos de graduação nas faculdades privadas.

De acordo com Carneiro (2006, p. 9), após anos de prejuízos, inclusive às mulheres, negros e pobres, a “eleição de um trabalhador para comandar o Brasil constituía a esperança [...] dos brasileiros”. Entretanto, o governo deu continuidade ao “modelo neoliberal iniciado por Collor e consolidado por FHC” (Carneiro, 2006, p. 9). Tendo isso em vista, entende-se as razões da decepção e revolta, principalmente dos movimentos sociais, que aguardavam por uma

mudança mais potente, sobretudo, no que se refere ao modelo econômico, o qual, direta e indiretamente, influencia na área educacional (Aguiar, 2016; Carneiro, 2006).

Contudo, é preciso relembrar os inúmeros ganhos em comparação aos governos anteriores, com maior contundência no que se trata das populações mais vulneráveis, como já falado anteriormente. No que se refere às políticas públicas educacionais, ocorreu, entre outras ações, a defesa ao ensino público superior, com a criação de novas universidades, liberação de verbas para bolsas universitárias, promulgação do Estatuto da Igualdade Racial, maior contratação de docentes, interiorização e abertura de vagas em IES fora das capitais e regiões metropolitanas, e expansão dos *campi*, além de, em determinado tempo, a preocupação com instrumentos de avaliação para garantia de qualidade do sistema educacional.

Ainda, vale ressaltar que muitas dessas ações tiveram continuidade e aperfeiçoamento durante a presidência de Dilma Rousseff. Então, aqui consideraremos que, apesar dos diversos posicionamentos mantidos pelo governo Lula (2003-2010) e, posteriormente, pelo governo Dilma (2011-2015), esses tiveram um olhar mais aguçado para as demandas das populações historicamente prejudicadas e marginalizadas, permitindo, dessa forma, maior presença dessas pessoas em lugares de poder e, conseqüentemente, maior representatividade, para que aqueles que ainda não o alcançaram, consigam perceber que também podem. Visto isso, vale ressaltar que esta defesa nos possibilita reafirmar o progresso deste período (2003-2015), mas não nos impede de tecer as devidas críticas sobre ele.

Nessa perspectiva, faz-se relevante apresentar dados mais atuais no que se refere ao número de IES, tendo em vista que essa quantidade reflete, também, no aumento de cursos e programas de pós-graduação no país. Com isso, observemos a Tabela 11:

Tabela 11 - Evolução do número de instituições de educação superior, por categoria administrativa - Brasil - 2014-2020¹⁷

ANO	TOTAL GERAL	CATEGORIA ADMINISTRATIVA				
		PÚBLICA				PRIVADA
		TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	
2014	2.368	298	107	118	73	2.070
2015	2.364	295	107	120	68	2.069
2016	2.407	296	107	123	66	2.111
2017	2.448	296	109	124	63	2.152
2018	2.537	299	110	128	61	2.238
2019	2.608	302	110	132	60	2.306
2020	2.457	304	118	129	57	2.153

Fonte: Inep (2022, p. 13).

A partir da Tabela 11, observa-se que o crescimento das instituições privadas se mantém, exceto nos anos de 2015 (com uma IES a menos comparado ao ano anterior) e 2020 (com a perda de 153 instituições). Ainda, em comparação entre dados do Censo da Educação Superior de 2007 (Tabela 10) e de 2020 (Tabela 11), houve um aumento de 55 IES públicas, o que pode justificar o crescimento em 48,6% de programas de pós-graduação *stricto sensu*, passando do número de 3.128, em 2011, para 4.650, em 2020 (Brasil, 2022b).

Além disso, vale reforçar que, entre 2003 e 2014 – período permeado por um governo considerado de esquerda –, foram criadas 18 universidades públicas federais e houve ampliação das existentes com a criação de diversos *campi*, conforme um balanço realizado pela Secretaria de Educação Superior (SESu). A Secretaria buscou analisar as principais políticas e programas que possibilitaram o avanço na democratização e expansão da educação superior no referido recorte temporal (Brasil, 2017).

Entretanto, apesar do crescimento contínuo de IES – exceto no ano de 2020, em que é possível inferir que o decréscimo ocorreu devido à pandemia da Covid-19 (Pierro, 2020) –, a partir do governo Temer, a formação continuada empreendeu um processo de prejuízos, tendo em vista que direitos anteriormente conquistados foram eliminados. Além disso, não se empenhou em dar continuidade às políticas públicas educacionais que já vinham sendo desenvolvidas (Oliveira; Souza; Perucci, 2018).

¹⁷ Ressaltamos que, das oito IES federais criadas em 2020, encontramos informações de seis, sendo estas advindas de projetos de lei apresentados em 2016, durante o governo de Dilma Rousseff. Cinco das leis foram sancionadas no governo de Michel Temer, em 2018, e a última no governo de Jair Bolsonaro, em 2019 (Pacheco, 2022).

Dentre os retrocessos supramencionados, provocados pelo governo Temer, estão: a extinção de várias secretarias do Ministério da Educação; bloqueio de novas adesões a programas como o Parfor; e interrupção de ações de formação de professores realizadas sob a responsabilidade da SEB e da Secadi. Desse modo, ao observar essas e outras ações, além das demarcadas pelo governo Bolsonaro, percebemos que, “em nível nacional, a formação continuada não tem sido estruturada enquanto política pública” (Nogueira; Borges, 2021, p. 189).

Nesse cenário, após a discussão aqui realizada, foi possível compreender os avanços e impasses acerca do tema, principalmente os impasses, que ganharam destaque no decorrer do texto. Entre eles, percebemos alguns que permearam toda a análise: a desvalorização docente, a insuficiência de recursos financeiros destinados à educação e a defasagem, principalmente, na formação continuada de professores.

4 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: HISTORICIDADE, TEORIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Ainda que em 1850 tenha sido posto fim, oficialmente, ao tráfico negreiro, e com as sucessivas leis que abrandavam¹⁸ a situação dos escravizados e de seus descendentes – como a Lei Eusébio de Queirós (1850)¹⁹, Lei do Ventre Livre (1871)²⁰ e a Lei dos Sexagenários (1885)²¹ –, a escravidão perpetuou, legalmente, até a instituição da Lei Áurea, em 1888. Contudo, situações análogas à escravidão são realidade ainda hoje na vida de diversas pessoas, homens e mulheres, brancos e negros.

Entretanto, como resultado do racismo estrutural existente no mundo inteiro, inclusive no Brasil, é imprescindível evidenciar que brancos não são maioria no que se refere à situação. De acordo com dados do Ministério do Trabalho e Previdência (MTP), em 2022, foram resgatadas 2.575 pessoas em trabalho análogo à escravidão, sendo 83% negros e 2% indígenas (MTP, 2023).

Além disso, em 2023, o Brasil registrou o maior número de denúncias de trabalho escravo e análogo à escravidão da história do país, 3.422 denúncias – 61% a mais que 2022 (Fraga, 2024). Porém, apesar dessa e de outras provas da bruta existência do racismo, o que é exposto nas mídias, em pesquisas e, também, presente no cotidiano de muitos brasileiros, ainda se acredita na democracia racial (Dornelles, 2009; Fernandes, 1972), um mito que prega a ideia de uma convivência entre negros e não negros sem a presença de desigualdades, afirmando, ainda, que todos vivem de forma justa e igualitária no Brasil.

Dessa forma, o mito da democracia racial só reafirma um imaginário formado em torno da ideia de que relações são construídas sem a interferência do racismo estrutural e institucional. Porém, na verdade, estão presentes diariamente na vida de pessoas pretas e pardas, num país composto em 56% por essas mesmas pessoas (IBGE, 2022).

Nesse sentido, a fim de uma melhor compreensão, é importante destacar o conceito de racismo estrutural, apresentado por Almeida (2019, p. 33), que afirma que “o racismo é uma

¹⁸ Termo utilizado por Gomes (2017). Reiteramos que os escravizados e seus filhos permaneceram em péssimas condições, mas, em comparação ao período anterior às leis, houve certo ganho, ainda que mínimo.

¹⁹ A Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850, estabeleceu medidas para a repressão do tráfico de africanos no Império.

²⁰ A Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871, instituiu que a partir da data de sua promulgação, os filhos das escravizadas que nascessem seriam considerados livres.

²¹ A Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885, determinou a libertação dos escravos com mais de 60 anos.

decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural”.

Ainda, o mesmo intelectual, após apresentar o conceito de racismo institucional por meio de alguns autores, explica que “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (Almeida, 2019, p. 31).

Sendo assim, o autor nos alerta para o fato de que o racismo não se resume a atitudes isoladas de determinadas pessoas, estando, portanto, intrínseco às próprias estruturas sociais que moldam os diversos âmbitos da sociedade. Consequentemente, também estará enraizado nas instituições, de modo que atinge diretamente a trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional da comunidade negra, tendo em vista que essas mesmas instituições fazem parte de uma sociedade que carrega o racismo como um elemento orgânico para o seu funcionamento.

Visto isso, ressaltamos que, além do racismo estrutural e institucional, existem o racismo individual²², o racismo religioso²³, racismo ambiental²⁴, racismo recreativo²⁵, entre outros. Por isso, bem como foi proposto no livro “Ensaio sobre Racismos”, utilizaremos, aqui, em alguns momentos, o termo “racismos”, o que se caracteriza como uma maneira de destacar suas peculiaridades e diversas compreensões acerca das estratégias para seu combate e erradicação (Lima, 2019).

De acordo com o exposto, fica evidente que toda discriminação racial, presenciada ainda atualmente, é consequência de um regime escravocrata que foi duramente imposto aos africanos. Isso ocorre, inclusive, no que se trata do sistema educacional, tema esse que passou por um apagamento no decorrer da história, pela dificuldade em reunir e analisar fontes históricas que mostrassem a participação do negro na educação durante o referido período (Fonseca, 2007).

²² O racismo individual refere-se a atitudes de indivíduos, de forma que não traz grandes problemas na identificação do autor da ação, pois, na maioria das situações, é reprovado veementemente pela sociedade (Lima, 2019).

²³ Considera-se um ato de racismo religioso quando as práticas não são motivadas essencialmente pela fé – o que seria intolerância religiosa –, mas sim pelo racismo, voltado, principalmente, às religiões de matrizes africanas.

²⁴ O racismo ambiental surgiu por meio da constatação de que a maioria das ameaças ambientais decorrentes de atividades humanas atingem, em maior proporção, as populações negra e indígena.

²⁵ Compreende-se como racismo recreativo, o racismo manifesto em forma de “humor”, com “piadas” e “brincadeiras” de cunho racial, em tom depreciativo, voltado às pessoas negras e/ou indígenas.

Porém, diversos estudiosos vêm desenvolvendo pesquisas que buscam contribuir para a superação dessa falta de informações que gerou lacunas e abordagens expostas por uma única perspectiva (Barros, 2005; Cruz, 2005; Fonseca, 2007; Romão, 2005). A partir disso, relembremos o que Adichie (2019) explicita quando nos alerta para o perigo de uma história única, fato esse que pode ser considerado “um dos aspectos que fazem pensar que alguns povos sejam mais sujeitos históricos que outros, dando a estranha impressão de haver povos sem história” (Cruz, 2005, p. 23).

Desse modo, apesar de muito ser dito sobre a inexistência do povo negro nas escolas brasileiras, esses pesquisadores mostram a presença da comunidade negra a partir do século XVII, com a educação jesuítica (Barros, 2005; Cruz, 2005). Contudo, não podemos deixar de evidenciar como esse processo foi marcado por inúmeros mecanismos de exclusão, que veremos em seguida, inclusive legalizados por lei, além de possuir como base um quadro de desigualdades em comparação à população branca.

Isso começa a se fazer presente desde o seu início, quando a menor quantidade de crianças atendidas pelos jesuítas era representada, justamente, por crianças negras. Essas, mesmo presentes neste espaço – ainda que em um contingente reduzido – “nasciam marcadas pela maldição social da escravidão e estavam submetidas a um processo brutal de aculturação gerada pela visão cristã de mundo” (Ferreira Júnior; Bittar, 1999, p. 473).

Como destacado por Gonçalves e Silva (2000), os escravizados eram impedidos de aprender o que deveria ser função primordial numa escola, a leitura e a escrita, de modo que isso era concedido apenas àqueles que tinham o “privilégio” de terem padres jesuítas como senhores. Assim, os filhos dos escravizados recebiam lições de catecismo e aprendiam as primeiras letras, sendo impossibilitados de acessar conhecimentos de maiores instruções. Então, fica evidente que o único objetivo era controlá-los, o que só contribuía com o aumento das desigualdades.

Esta situação se agravou quando a primeira Constituição Brasileira foi outorgada, em 25 de março de 1824, em que se formalizou a negação de direitos básicos à população negra. Entre as questões, estava o direito à educação, garantida pela Constituição de 1824 da seguinte maneira: “A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” (Brasil, 1824, art. 179). Entretanto, os escravizados não nascidos no Brasil e que não eram filho de brasileiros eram considerados estrangeiros, portanto, eram-lhes negados os direitos à educação (Silva, 2012).

Ademais, nos anos de 1854 e 1878, foram promulgados decretos que proibiam escravizados de frequentarem as escolas. Um destes foi o Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que diz, em seu art. 69:

Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas:
§ 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas.
§ 2º Os que não tiverem sido vaccinados.
§ 3º **Os escravos** (Brasil, 1854, art. 69, grifo nosso).

Além desse, houve a publicação do Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, que criou cursos noturnos para estudantes negros livres e libertos acima de quatorze anos, estabelecendo, assim, uma única forma de esses homens estudarem. Isso se deu, no entanto, devido aos interesses do Estado referentes à produção e formação de mão de obra barata, tendo em vista que esses homens eram a “força de trabalho” que precisavam para lidar com os trabalhos considerados subalternos. Conforme o exposto, percebemos que durante muito tempo a população negra foi impedida e/ou dificultada de ocupar âmbitos educacionais.

A partir dessa trajetória legislativa, fica ainda mais evidente a história de exclusão vivida pela população negra. Com isso, percebe-se como o Estado negava direitos que deveriam ser básicos a todos os cidadãos com base no critério racial, contribuindo, dessa forma, para a constituição das bases da desigualdade educacional brasileira, que, desde então, vinha ocorrendo de modo sistematizado, privilegiando grupos sociais específicos.

Diante do respectivo contexto, entendemos que durante muito tempo a comunidade negra foi, ostensivamente, impossibilitada de progredir em sua vida escolar e acadêmica. Assim, depararam-se com políticas que, além de negarem direitos educacionais básicos, perpetuaram os racismos que, ainda hoje, afetam a população. Por esse viés, refletimos sobre a necessidade de compreender esse passado, para que consigamos notar e combater, de fato, as diversas formas de racismo que continuam comprometendo a progressão educacional dessa parcela da sociedade.

Contudo, abriremos parênteses para refletirmos acerca da condição da mulher negra nesta dinâmica, pois, assim como os homens escravizados, obtiveram seus direitos educacionais tardiamente, tendo em vista que “a preocupação era que as mulheres soubessem cuidar do lar e pudessem aparecer em público sem causar vergonha ao marido ou aos pais” (Fernandes, 2019, p. 4). Além disso, quando passaram a acessar a educação, não podiam dar continuidade ao ensino secundário, visto que seu objetivo era preparar apenas homens para o ensino superior (Fernandes, 2019).

Então, percebemos a importância das lutas constantes do Movimento Feminista Negro, que propaga, além de discussões de viés racial, aquelas que abarquem a interseccionalidade, inclusive no que se refere a ser mulher preta num país racista, machista e patriarcal. Como afirma González (2020, p. 58): “ser negra e mulher no Brasil [...] é ser objeto de tripla

discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão”.

Nesse sentido, Akotirene (2019, p. 16) explica que,

Contrariando o que está posto, o projeto feminista negro, desde sua fundação, trabalha o marcador racial para superar estereótipos de gênero, privilégios de classe e cisheteronormatividades articuladas em nível global. Indistintamente, seus movimentos vão, desde onde estejam as populações de cor acidentadas pela modernidade colonialista até a encruzilhada, buscar alimento analítico para a fome histórica de justiça.

Desse modo, ressaltamos que, além das questões de raça e gênero, há muitas outras que colocam a mulher negra num papel de base na estrutura da dinâmica societal, como a sexualidade, as deficiências, as questões trabalhistas, a maternidade, a classe, dentre outras. Nesse cenário, é preciso que sejam realizadas discussões interseccionais que abordem todas essas problemáticas vividas por mulheres negras em suas subjetividades, de modo que contribuam para o desenvolvimento de políticas públicas efetivas, inclusive visando à ascensão dessas mulheres.

Retomando a discussão referente às questões educacionais da época, destacamos que estudos identificaram a presença de pessoas negras livres/libertas nas escolas, a partir de listas de frequência que, até o ano de 1835, apresentavam a categoria “cor/raça” relacionada ao nome de cada um dos estudantes (Fonseca, 2007). Tendo isso em vista, é possível compreender que, mesmo com a existência desses corpos em tais locais, manteve-se uma “educação de cunho disciplinar pautado por uma prática educativa de perspectivas etnocêntricas, de valorização da cultura europeia e desqualificação das outras culturas ditas inferiores” (Silva, 2012, p. 28).

Além disso, houve, também, uma parte da tradição oral trazida pelos africanos e, ainda, a escrita e leitura árabe, através dos negros malês²⁶. Também, devido ao trabalho destinado a alguns escravizados – como, dentre outras situações, a transportação de documentos e bilhetes para as cidades e o contato com as matrículas que carregavam consigo para controle fiscal –, a aproximação com a escrita e, conseqüentemente, com a leitura foi facilitada (Cunha, 2004).

Para finalizar o que se refere ao acesso à educação pela população negra durante o período colonial, é preciso lembrar a existência das irmandades religiosas, que foram espaços constituídos a fim de que os negros tivessem “a oportunidade de recriar lugares onde fossem protagonistas da sua ação, apesar da sua dominação dentro de uma sociedade escravocrata” (Cunha, 2004, p. 16). Pensando nisso, eram desenvolvidas escolas que, apesar de se

²⁶ O termo *malê* foi designado aos negros muçulmanos. Os muçulmanos são indivíduos que aderem ao Islã, religião monoteísta centrada na vida e que segue os mandamentos de Maomé.

diferenciarem pouco das escolas da época, tinham o objetivo de uma educação voltada às crianças negras órfãs e filhos daqueles que já haviam falecido como indigentes (Cunha, 2004).

Essa foi uma das diversas formas de resistência organizadas pela população negra, a fim de mostrar para a sociedade que não estavam conformados com sua condição enquanto escravizados. Com isso, devemos refletir que a luta inicia muito antes de um Movimento Negro organizado e institucionalizado, mas, ainda no continente africano, com as resistências e fugas realizadas, e no Brasil, com suicídios, rebeliões²⁷ e formações de quilombos.

Contudo, começam a surgir organizações de viés político-social, liderados e compostos, em sua maioria, por intelectuais negros que tinham como objetivo refletir e discutir acerca da situação em que seu povo estava posto. Assim, de acordo com Domingues (2007), no que se refere ao Movimento Negro Brasileiro (MNB), foi dividido da seguinte maneira: primeira fase do Movimento Negro organizado na República (1889-1937): da Primeira República ao Estado Novo; segunda fase do Movimento Negro organizado na República (1945-1964): da Segunda República à ditadura militar; terceira fase do Movimento Negro organizado na República (1978-2000): do início do processo de redemocratização à República Nova; quarta fase do Movimento Negro organizado na República (2000-?): uma hipótese interpretativa²⁸.

Durante todo esse percurso foram criados grêmios, clubes e associações, algumas formadas exclusivamente por mulheres, como: a Irmandade da Boa Morte²⁹, em Cachoeira; Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908), em Pelotas; e a Sociedade Brinco das Princesas (1925), em São Paulo. Ainda, durante a primeira fase do MNB, inicia-se a chamada “imprensa negra”, como uma fonte potente para informar a comunidade negra sobre situações de seu interesse que não apareciam em outros locais e, também, de denúncia do racismo presente nos diversos âmbitos da sociedade (Domingues, 2007).

²⁷ Estas situações são bem retratadas na produção cinematográfica “Amistad”, de 1997, dirigido por Steve Spielberg, com roteiro de David Franzoni. O filme foi baseado em fatos, contando a história de africanos escravizados a bordo do navio La Amistad, em 1839, de modo a retratar toda a luta e resistência desse grupo, o que foi permeado por cenas lastimáveis.

²⁸ Não há uma finalização, segundo Domingues (2007), da quarta fase do MNB, que inicia no ano 2000. Sobre isso, vale ressaltar que seu texto é de 2007 e, neste momento, ele explica que “é precoce decretar que a agitação do *hip-hop* sela uma ruptura na plataforma do movimento negro” (Domingues, 2007, p. 120). Para ficar mais compreensível, destacamos que o autor relaciona a quarta fase ao movimento *hip-hop*, o qual é caracterizado por ele como “um movimento cultural inovador, [...] um movimento popular, que fala a linguagem da periferia, rompendo com o discurso vanguardista das entidades negras tradicionais (Domingues, 2007, p. 119).

²⁹ Os primeiros indícios do grupo ocorreram em Salvador, em 1810. Porém, ele foi extinto da cidade, devido às perseguições. Por isso, as fundadoras migraram para Cachoeira, dando continuidade à Irmandade em Cachoeira, em 1840, conforme Valmir Pereira, produtor rural que trabalho no grupo há 24 anos (Fernandes; Rodrigues, 2019).

Em 1931, com a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB), há um avanço expressivo para a população negra, inclusive no que se refere à educação, visto que esta foi considerada a entidade negra mais importante do país. A FNB, apesar de ter iniciado em São Paulo, transformou-se em uma articulação nacionalmente reconhecida. Desse modo, a partir de seus diversos departamentos, criou cursos de alfabetização e escola, além da grande dedicação à “integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período” (Gomes, 2017, p. 30).

Nessa perspectiva, é preciso enfatizar o importante papel da fundação do Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1944, no Rio de Janeiro. O TEN demonstrou sua relevância, não só para o meio artístico, mas para questões políticas e educacionais também, pois

a proposta original era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo: publicou o jornal *Quilombo*, passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública. Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país (Domingues, 2007, p. 109).

Contudo, é instaurado, em 1964, o histórico golpe militar. Após o reestabelecimento da população negra diante do que já havia ocorrido com a queda da ditadura varguista (1937-1945) e com as diversas conquistas alcançadas no que se trata das organizações formadas pelo povo negro, foram, mais uma vez, desmobilizados. Com isso, apesar de permanecerem, ainda que sob perigo, com inúmeras formas de lutas e protestos, e mesmo com tamanha experiência dessas organizações, o MNB ficou praticamente isolado nesta época, pois não podia contar, efetivamente, com o auxílio das forças políticas.

Como consequência, somente no final da década de 1970, houve uma reorganização do Movimento Negro, com ênfase nos movimentos sindicais e estudantis, a partir de uma expressividade maior da imprensa negra e da criação de grupos, centros e institutos. Entretanto, como explica Domingues (2007, p. 112), “além de fragmentadas, não tinham um sentido político de enfrentamento com o regime”.

Por isso, em 18 de junho de 1978, visando à necessidade de maior articulação, foi criado o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR). Este foi alterado em seguida, no dia 23 de julho, para “Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial” (MNUCDR), que foi substituído, novamente, em 1979, por “Movimento Negro Unificado”

(MNU) – nome que permanece até hoje –, pois, tendo em vista que sua luta prioritária era contra a discriminação racial, foi possível simplificá-lo (Domingues, 2007; Gomes, 2017).

Nesse momento, o MNU objetivou o fortalecimento político do Movimento Negro e, dentre suas reivindicações, estava a luta pela introdução, nos currículos escolares, da história da África e do negro no Brasil. Além disso, mostra a importância das pautas “educação” e “trabalho” para o combate do racismo, sendo considerada, inclusive, como uma das principais organizações responsáveis “pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil” (Gomes, 2017, p. 32).

Desse modo, diante do breve percurso histórico da criação e estabelecimento do Movimento Negro, fica evidente o quanto essa organização foi imprescindível para o progresso da educação, não somente para a população negra, mas para toda a sociedade interna e externa às escolas e universidades. Isso, pois compreendiam que, para alcançar vitórias nos diversos âmbitos de vida do povo negro, necessitavam-se de mudanças que iniciassem na educação.

Com isso, de acordo com Gomes (2017, p. 32), “a partir dos anos de 1980, com o processo de reabertura política e redemocratização do país”, ocorre a expansão gradativa da Pós-graduação em Educação. Assim, militantes do Movimento conseguiram cursar mestrados e doutorados, além de especializações, voltados a diversos temas que discutem o racismo propagado nos ambientes educacionais, currículos e livros didáticos (Gomes, 2017). Com isso, engajaram-se não somente na referida temática, como em outras diversas, contribuindo para inúmeras áreas que são, inclusive, negadas para essas pessoas ainda nos dias atuais, o que ocasionou o apagamento de trajetórias importantes para o estabelecimento de conceitos, teorias, materiais, projetos, inovações, dentre outras atividades.

Na década de 1990, após duas décadas de Ditadura Militar, o cenário dos movimentos sociais mudou, o que os possibilitou criar uma mobilização ainda maior em prol de suas pautas. Para o MNB, essas mudanças foram cruciais, pois “a raça ganhou outra centralidade na sociedade brasileira e nas políticas de Estado” (Gomes, 2017, p. 33). Exemplo disso foi a realização, em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995, da Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, que estimou a presença de 30 mil pessoas, propagando, assim, um destaque nacional, nunca visto antes, à temática racial (Lima, 2010).

A Marcha aconteceu, inicialmente, como uma estratégia do Movimento Negro, com o objetivo de mudar as atenções do dia 13 de maio (Dia da Abolição da Escravatura no Brasil) para o dia 20 de novembro (Dia da Consciência Negra). Contudo, no fim, o evento formalizou a entrega da proposta do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial ao então

presidente Fernando Henrique Cardoso. Esse documento, segundo Figueiredo (2006, p. 2), fazia “a denúncia do racismo brasileiro, defendendo a inclusão da população negra na sociedade e propondo políticas públicas de superação da desigualdade racial”, possuindo, também, reivindicações referentes à saúde, mercado de trabalho, educação, religião, terra, violência, informação, cultura e comunicação.

Visto isso, vale destacar que, juntamente com a Marcha Zumbi dos Palmares, a Conferência de Durban, em 2001, foi um acontecimento de peso para as mudanças acerca das questões raciais, pois os dois momentos foram essenciais para ações que desencadearam uma maior aproximação entre o Movimento Negro e o Estado brasileiro (Lima, 2010). Podemos citar como exemplo a criação, por decreto presidencial, do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI), que ocorreu no mesmo dia da Marcha de Zumbi.

Além dessa, houve outras ações efetivadas ainda durante o governo FHC, como o lançamento do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), em 1996, em que o governo assumiu o compromisso de desenvolver e concretizar estratégias de combate às desigualdades raciais por meio de políticas públicas. Porém, no dia 13 de maio de 2002, mesmo com o primeiro PNDH ainda em andamento, o governo divulgou o PNDH II, com algumas metas acrescentadas. Também, nesta mesma data, foi lançado o Programa Nacional de Ações Afirmativas, que contemplou, entre outras demandas, a inclusão de afrodescendentes, mulheres e PcDs no preenchimento de cargos do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores (DAS) (Brasil, 2002b).

Percebe-se que, durante o governo FHC, muitas iniciativas foram reflexo da Conferência de Durban, ou seja, a fim de atender às demandas lá expostas. Algumas dessas medidas são:

- a) a criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação;
- b) a criação do Programa Diversidade na Universidade;
- c) a criação do Programa Brasil, Gênero e Raça, do Ministério do Trabalho;
- d) a instituição de ações afirmativas nos Ministérios da Justiça, do Desenvolvimento Agrário e das Relações Exteriores.

A partir desse rápido apanhado no recorte temporal do governo FHC (1995-2002), embasado em Lima (2010), é possível visualizar os ganhos obtidos em comparação aos anos anteriores, que foram permeados por um processo de desmobilização e silenciamento dos movimentos. Entretanto, de acordo com Lima (2010, p. 82, grifo nosso),

embora seja possível afirmar que no governo Fernando Henrique Cardoso já havia iniciativas federais voltadas à população negra, a análise dos

documentos do período revela que a estratégia discursiva e a política deste governo foi promover o reconhecimento sem investimentos no aspecto redistributivo, embora a desigualdade racial fosse a principal justificativa para as políticas de valorização da população negra [...]. **As ações afirmativas que ocorreram na gestão FHC foram tímidas e posteriores a Durban.**

Contudo, a partir de 2003, com o início do governo Lula, mudanças mais concretas e aprofundadas foram alcançadas, voltadas, principalmente, à relação do Movimento Negro com o Estado, além da condução das políticas públicas de viés racial. Com isso, “o movimento negro passa a ser um ator envolvido na formulação de políticas, ocupando cargos e como representante da sociedade civil nos espaços de controle social instituídos pelo governo Lula” (Lima, 2010, p. 82).

Já em março de 2003, foi criada a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir)³⁰, tendo como parte de sua estrutura o Conselho Nacional de Participação da Igualdade Racial (CNPPIR), que objetivava desenvolver políticas de promoção da igualdade racial. A partir disso, é importante destacar o que é colocado por Lima (2010) quando explica que, tendo em vista uma sistematização das ações do governo Lula³¹, houve três grupos das políticas desenvolvidas, que foram: o das medidas de caráter repressivo, a fim de combater crimes de viés racista; o das demandas por reconhecimento com intuito valorativo/identitário, a fim de reconhecer e valorizar a cultura negra; e o das questões de reconhecimento com a intenção de redistribuir.

As ações e programas executados nesse período são muitos e envolvem diversas áreas, entre elas a educação, saúde, mercado de trabalho e remanescentes de quilombos. Com isso, focaremos nas políticas voltadas para a educação (Quadro 2), tendo em vista que é a base para o nosso estudo, e devido ao destaque que esse tema possui diante da militância negra.

Quadro 2 - Políticas educacionais com recorte racial desenvolvidas durante o governo Lula
(continua)

Políticas públicas	Ações
Lei nº 10.639/96	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática <i>História e Cultura Afro-brasileira</i> .

³⁰ A Seppir foi extinta em outubro de 2015, sendo uma das primeiras ações golpistas realizadas pelo governo Temer, o que demonstrou o descaso e desprezo do governo com a população negra.

³¹ Essa análise foi feita até o ano de 2010. Então, não considera a finalização do período em que o então presidente ainda estava no mandato.

Quadro 2 - Políticas educacionais com recorte racial desenvolvidas durante o governo Lula
(continuação)

Políticas públicas	Ações
Prouni	Medida Provisória 213, de setembro de 2004; Projeto de Lei nº 3.582, de 2004; Lei nº 11.096, de janeiro de 2005. É um programa de bolsas (integral e parcial) para a população de baixa renda. Parte das bolsas deve ser destinada a estudantes negros e indígenas, seguindo a proporção desses grupos étnicos na população de cada estado.
Fies	Portaria nº 30, de 12 de agosto de 2004. Inclui o quesito cor na composição do índice de classificação para seleção de beneficiários.
Projeto Gênero e Diversidade na Escola	Criado em 2004, pela Seppir em conjunto com o MEC, a British Council, o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Objetivou formar educadores com base nos temas <i>gênero, relações raciais e orientação sexual</i> .
Introdução do Recorte Racial no Censo Escolar	Acontece desde 2005, através do Seppir/Inep. Com isso, as fichas de matrícula de escolas de educação básica passam a conter a indicação da cor do aluno, autodeclarada pelo próprio aluno com mais de 16 anos e pelos pais ou responsáveis, para os alunos com menos de 16 anos.

Quadro 2 - Políticas educacionais com recorte racial desenvolvidas durante o governo Lula
(continuação)

Políticas públicas	Ações
Secadi ³²	<p>Criada em julho de 2004.</p> <p>Principais programas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Educação Quilombola: apoio técnico e financeiro aos municípios que possuem áreas de remanescentes de quilombos). 2. Programa Diversidade na Universidade - Projetos Inovadores de Cursos (PIC): apoio a instituições que tenham, pelo menos, um ano de experiência na gestão de projetos educativos inovadores voltados para grupos socialmente desfavorecidos. Para concorrer ao financiamento, as instituições devem ter, ao menos, 51% de afrodescendentes e/ou indígenas entre os alunos matriculados e repassar entre 40% e 50% do valor recebido para os estudantes, a título de bolsa de manutenção. 3. Conexões de Saberes: apoio a jovens universitários de origem popular na produção de conhecimentos científicos para intervenção em seus territórios de origem. Diversas ações na formação de professores para os novos conteúdos, seguindo a Lei nº 10.639. 4. Tutoria de Ensino Médio: nesta experiência, a Secadi ofereceu 720 bolsas de permanência para alunos afro-brasileiros que estão cursando o ensino médio.
Instituição da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados com a Educação dos Afro-brasileiros (Cadara)	Ocorreu em 2005, a partir do MEC/Secadi, com o objetivo de acompanhar, analisar e avaliar as políticas educacionais voltadas para o fiel cumprimento do dispositivo da Lei nº 10.639.

³² A Secretaria foi extinta nos primeiros dias do governo Bolsonaro, representando grande prejuízo para o campo educacional. No entanto, o presidente Lula sancionou o Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023, aprovando a reestruturação do MEC, a qual, entre outras medidas, refere-se à recriação da Secadi.

Quadro 2 - Políticas educacionais com recorte racial desenvolvidas durante o governo Lula (conclusão)

Políticas públicas	Ações
FNDE	Resolução 14, de 28 de abril de 2008. Foi criado um Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estadual de Educação Superior (Uniafro), com o intuito de apoiar e incentivar o fortalecimento e a institucionalização das atividades nos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (Neabs) ou grupos correlatos das instituições públicas de educação superior.

Fonte: elaborado pela autora com base em Lima (2010, p. 89).

Podemos citar, também, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab), que se configura como uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação, com sede em Redenção, Ceará. A Unilab foi criada por meio da Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, sendo instalada em 25 de maio de 2011, com o objetivo de

ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional (Unilab, [2024], p. 1).

A partir disso, é possível ressaltar, ainda, o Programa Diversidade na Universidade, desenvolvido de 2002 a 2007 – elaborando, entre 2005 e 2008, a linha editorial Educação e Diversidade Étnico-racial. Ainda, é preciso dar destaque aos cursos ofertados pelo Uniafro I e II e diversas outras ações de formação continuada desenvolvidas pela Secad, como pontuado por Gomes (2009, p. 61):

- a) Curso Educação e Africanidades. Realizado em 2006, total 120 horas, com 26.054 inscritos e realizado nas 27 unidades federadas, em 704 municípios e atingindo 4.000 escolas. Segundo a Secad (2008) 6.800 professores da rede pública concluíram o curso; foram escolhidos os municípios de região metropolitana com maior densidade populacional.
- b) Oficina Cartográfica sobre Geografia Afrobrasileira e Africana, 2005. Realização de oito oficinas e exposições cartográficas sobre historiografia africana e seus reflexos na formação do território e da população brasileira, nas seguintes cidades: Maceió, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre e Brasília. As cidades escolhidas são as capitais com maior densidade populacional e incidência de população negra, por região.
- c) Projeto Educadores pela Diversidade, realizado em 2004/2005, 40 horas, na modalidade à distância, desenvolvido através de portal e plataforma na internet, com 3.121 formandos.

d) Curso Educação e Relações Étnico-Raciais, ministrado na UnB, realizado em 2005, 120 horas de aulas expositivas, com um total de 240 formandos.

Além do que já foi apontado, foram desenvolvidas diversas ações, a partir da Secad, em prol da comunidade negra e da educação antirracista, focando na implementação da Lei nº 10.639/2003, das suas diretrizes curriculares nacionais e da Resolução CNE/CP 1/2004. No entanto, diante das ações expostas no Quadro 2 e, ainda, as que foram desenvolvidas dentro dos respectivos programas, é importante ressaltar que

não houve ao mesmo tempo um esforço concentrado para a aprovação de uma lei federal para a ação afirmativa por parte da base parlamentar de sustentação do governo Lula. Ou seja, enquanto o governo de fato promovia várias ações no sentido de colocar a igualdade racial na agenda das políticas públicas, não assumia politicamente essa bandeira através de sua liderança legislativa (Feres Júnior; Daflon; Campos, 2012, p. 405).

No período, algumas leis foram discutidas no Congresso, a fim de estabelecer um programa federal de ação afirmativa, contudo, foram barradas pela grande oposição, principalmente de deputados e senadores do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e outros políticos do Partido Democratas. Desse modo, somente em 20 de julho de 2010, próximo ao fim do mandato do presidente Lula, foi aprovada a Lei Federal nº 12.288, conhecida como “Estatuto da Igualdade Racial”, que garante “à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (Brasil, 2010b, art. 1º).

Ainda, durante a administração da então presidenta Dilma Rousseff, houve um prosseguimento do que já vinha ocorrendo no governo Lula. Inclusive, foi durante seu mandato, em agosto de 2012, que a Lei nº 12.711, conhecida como “Lei de Cotas”, foi aprovada, instituindo a obrigatoriedade da reserva de vagas para o ingresso de pessoas pretas, pardas, indígenas e com deficiência nos cursos de graduação de todas as instituições federais de educação superior. Essa conquista foi alcançada após a decisão do STF pela constitucionalidade, tanto das cotas raciais quanto do Prouni.

A Lei de Cotas é compreendida como uma das maiores vitórias do Movimento Negro e, conseqüentemente, um importante avanço político no campo das ações afirmativas. No entanto, as cotas raciais já haviam sido aprovadas em algumas instituições, antes mesmo da promulgação da legislação federal, inclusive, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi uma delas, aprovando-as em 2003, bem como a UEFS, em 2006, a partir da avaliação do pró-reitor Geraldo Belmonte, um homem negro que se empenhou em desenvolver as políticas de ações afirmativas na universidade (Santos; Ferreira, 2022). Ainda assim, para alcançar a sua constitucionalidade, houve um processo de muitos debates e embates, constituído por inúmeras

instâncias da sociedade, como as instituições de ensino e pesquisa, o governo, a mídia, artistas, intelectuais, movimentos sociais, movimento negro, entre outros.

Dentre os envolvidos no processo de discussões, uma grande parcela se mostrava contrária às cotas, argumentando, muitas vezes, que a implementação da lei não resolveria o problema-base, que versa sobre a escola básica. Além desse, outros argumentos surgiram, como a possibilidade de menor qualidade no desempenho dos alunos nos respectivos cursos de graduação e pós-graduação. Contudo, como afirma Pinheiro (2023, p. 140): “cotas são mecanismos políticos de reparação histórica, não são esmola”.

Sendo assim, é preciso compreender as cotas raciais como um elemento imprescindível para a equidade social, tendo em vista que a população negra não recebe as mesmas oportunidades que pessoas brancas, com isso, percorrem caminhos com muito mais obstáculos. Desse modo, evidencia-se que os argumentos negativos já postos e aqueles que ainda são utilizados são fatores que enfatizam a força do pacto narcísico da branquitude³³.

Nesse viés, tendo em vista todas as ações supramencionadas, não podemos deixar de citar o Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10 de março de 2004, que fundamenta a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. A referida Resolução “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Brasil, 2004a, p. 1).

Em seu art. 1º, deixa explícito que essas diretrizes valem para as “instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores” (Brasil, 2004a, p. 1). Desse modo, as escolas, institutos, universidades, dentre outros ambientes educacionais, devem se apoiar nesta Resolução e nos termos descritos no Parecer nº 3/2004 para incluírem disciplinas e atividades curriculares voltadas à EREER e ao que se refere aos afrodescendentes.

As referidas ações são reflexos da aprovação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, mencionada no Quadro 2. Como já foi dito, ela apresenta a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no entanto, explicita essa necessidade apenas nos “estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares” (Brasil, 2003b, art.

³³ Cunhado por Cida Bento e conceituado por ela, em entrevista ao programa Roda Viva, como um “pacto não verbalizado, mas que mantém o mesmo segmento – em geral, masculino e branco – nos lugares de poder do país, em todo tipo de instituição. Não é um acordo, não é uma coisa combinada – [...] não é que as pessoas se encontram às cinco da manhã para combinar –, mas nas diferentes instituições a gente tem o mesmo perfil de pessoas liderando [...]. Não são só empresas, são organizações públicas, organizações da sociedade civil. Então, esse pacto, ao mesmo tempo que fortalece o mesmo grupo – o grupo de iguais –, ele exclui quem não faz parte deste grupo. Então, ele é um pacto que sustenta as desigualdades, [...] [que] são tratadas como mérito” (informação verbal).

1º). Desse modo, percebemos que a educação infantil e o ensino superior não estão incluídos, o que se apresenta como um obstáculo para a luta antirracista, tendo em vista que as discussões em questão deveriam alcançar a todos³⁴³⁵.

Além disso, mais uma crítica perpassa pelo texto da Lei nº 10.639, quando, em seu art. 1º, diz que os “conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (Brasil, 2003b, art. 1º). Desse modo, fica evidente que as disciplinas não mencionadas podem ser esquecidas no que se refere ao tratamento do tema, como matemática, física, química, biologia, geografia, entre outras. Ainda, seus respectivos professores ficam excluídos de um processo formativo antirracista e, conseqüentemente, omitem-se das discussões, apoiando-se nesse argumento, o que deixa lacunas, mais uma vez, para a abordagem das questões raciais em sala de aula.

É importante citarmos, também, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que, novamente, altera a Lei nº 9.394/96, a conhecida LDB, que já foi modificada pela Lei nº 10.639/03. Esta, sanciona, também para as instituições de ensino fundamental e médio, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena (Brasil, 2008a). Desse modo, apesar do período de cinco anos entre uma lei e a outra, a referida alteração se configura como uma vitória para os povos indígenas, que por muito tempo foram esquecidos pelos governantes do país.

Nessa perspectiva, objetivando orientar e sinalizar os sistemas e instituições de ensino que precisariam/precisam se adequar às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, bem como à Resolução nº 1/2004, foi lançado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2009. Esse documento apresenta diversas ações que podem ser desenvolvidas pelas instituições, dentre elas: abordar as discussões em disciplinas, desenvolver eventos acadêmicos voltados ao tema, dedicar atenção especial aos cursos de formação de professores, e estimular, contribuir e divulgar programas que contribuam para as pesquisas na área (Brasil, 2009c).

³⁴ Essa foi uma perspectiva analisada e discutida durante a disciplina “Relações étnico-raciais na escola” – mencionada na seção introdutória dessa pesquisa –, ministrada pelo Prof. Dr. Otto Agra, na qual realizei o estágio docente. Da mesma forma, outros referenciais e *insights* aqui desenvolvidos foram resultados da experiência com a turma e com o professor.

³⁵ Mais tarde, com a promulgação da Resolução nº 1, de 2004, isso é alterado através do seu texto, explicitando que todos os níveis e modalidades da Educação Brasileira devem ser incluídos (Brasil, 2004a). Contudo, no texto da Lei nº 10.639/2003, não houve mudanças.

Visto isso, corroborando com o proposto pelas Diretrizes para a EREER, o art. 13 da Resolução de 2015 evidencia que os cursos de formação de professores devem garantir, nos currículos, conteúdos relacionados às diversidades étnico-raciais (Brasil, 2015a). Com isso, tornou-se necessária uma política de implantação das novas diretrizes trazidas na Resolução. Um exemplo disso é o documento apresentado pelo Departamento de Educação da UEFS, em março de 2018, para constituir a proposta de alterações, bem como nortear os cursos de licenciatura da universidade.

Araújo, Mussi e Oliveira (2019) salientaram que as alterações nos currículos dos cursos da UEFS não ocorreram a partir de uma decisão imediata, mas por meio de um processo de implantação do Fórum das Licenciaturas, para que fosse possível situar um ambiente formal de discussões das DCNs. Sendo assim, após diversas discussões, ficou estabelecida a defesa do que estava acordado nas DCNs pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), pelo Departamento de Educação (Dedu) e pelo Fórum das Licenciaturas.

Com isso, foram eleitos alguns aspectos principais das Diretrizes para serem priorizados nas reformas curriculares, para que, após os debates, o trabalho dos cursos de licenciatura se voltasse para cumprir, principalmente, os princípios estabelecidos nos prazos determinados para elaboração do novo PPP³⁶. A partir disso, o componente “Relações Étnico-raciais na Escola” foi ofertado como obrigatório pelo Dedu a todas as licenciaturas (UEFS, 2018), alterando um cenário presente, por muitos anos, em boa parte dos cursos de formação de professores da instituição. No entanto, compreendemos que, apesar do avanço, a inserção da disciplina não garante a formação efetiva de professores antirracistas, os quais precisam estar imersos, cotidianamente, em formações contínuas que desenvolvam o tema e os provoquem a alterar o cenário da educação básica.

Observando esse contexto, é possível perceber, com o exemplo da UEFS, que, somente quinze anos após a promulgação da Lei nº 10.639/03, houve alterações diretas nas matrizes curriculares dos cursos que formam professores nesta universidade. Através disso, conseguimos refletir que as alterações propostas para a educação básica só começarão a fazer sentido e a serem, de fato, efetivas, quando a formação de professores estiver na devida sintonia.

³⁶ Destacamos que, durante o processo, a instituição buscou pensar a formação de professores nos aspectos pedagógicos, de forma coletiva e unificada, sem preterir as especificidades de cada área, mas voltando-se à certificação de que todos os educadores egressos da UEFS, a partir da implementação dos novos currículos, tivessem a garantia de formação em temas considerados imprescindíveis e urgentes, como: educação para as relações étnico-raciais; educação inclusiva; filosofia, sociologia, políticas e gestão educacional, entre outros.

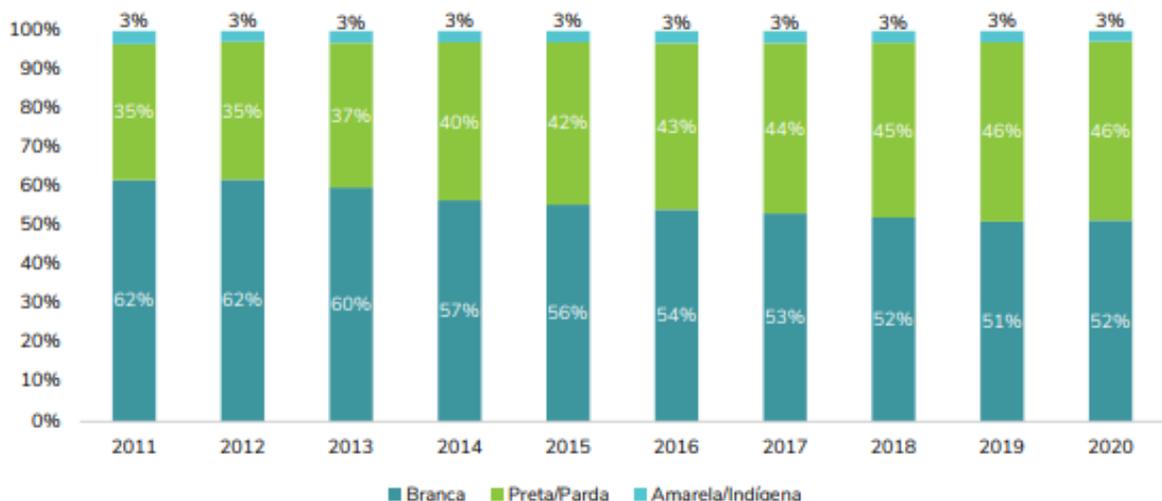
Diante disso, faz-se imprescindível analisarmos os dados referentes ao acesso de pessoas negras no ensino superior – de modo geral, observando não apenas os ingressantes em licenciaturas –, que vem aumentando no decorrer dos anos, mas ainda não é proporcional à população negra do país, a qual é maioria. Então, analisemos os dados do recorte temporal de 2000 a 2003 (Tabela 12) e, depois, de 2011 a 2020 (Gráfico 4):

Tabela 12 - Percentual da população da educação superior por cor/raça (2000-2003)

Cor	Ano			
	2000	2001	2002	2003
Branco	80,5%	83,7%	76,2%	72,9%
Negro/preto	2,2%	1,8%	3,1%	3,6%
Pardo ou mulato	13,6%	11,4%	18,0%	20,5%
Amarelo (de origem oriental)	2,6%	2,1%	2,2%	2,0%
Indígena (ou de origem indígena)	1,1%	0,9%	0,5%	1,0%

Fonte: elaborado pela autora a partir de MEC (2005, p. 2).

Gráfico 4 - Evolução dos percentuais de declarações relativas à variável cor/raça do aluno (em relação à matrícula em graduações) - Brasil - (2011-2020)



Fonte: Inep (2022, p. 36).

Inicialmente, é importante perceber que, na Tabela 12, ainda se utiliza o termo “mulato”, que não é mais utilizado por seu viés racista. Também, na mesma tabela, observa-se que as categorias “Negro/Preto” e “Pardo ou Mulato” estão separadas, o que é contrário ao

estabelecido pelo IBGE, desde o Censo de 1990, quando foi realizada a junção das categorias de cor preta e parda, compondo a raça negra³⁷.

Nessa perspectiva, seguindo o estabelecido pelo IBGE, ao unir os percentuais das categorias “Negro/Preto” e “Pardo ou Mulato”, em 2000, compõe-se um total de 15,8% na educação superior, enquanto o percentual de brancos é de 80,5%; ainda, o número relacionado à população indígena, é mínimo, com 1,1%. Vale observar que, em 2001, ao invés de crescimento nesses números, há um decréscimo, saindo de 15,8% para 13,2% no que se refere ao povo negro, e a diminuição de 0,2 pontos percentuais dos povos indígenas.

Contudo, ressaltamos a questão de prováveis imprecisões nos dados, tendo em vista que, na época, uma parcela maior da população não se declarava negra, principalmente os pardos, devido às consequências do racismo estrutural. Ainda, Anjos (2013, p. 106) afirma que as “diferentes definições de algumas categorias levaram a questionar a validade de análises das variações ao longo do tempo dos contingentes populacionais segundo a cor”.

Com o Gráfico 4, analisamos que, em 2020, houve um aumento considerável para a população negra, pois foram contabilizados em 46% das matrículas em graduações³⁸. Assim, entre 2003 e 2020, o aumento foi de 21,9 pontos percentuais, o que ainda precisa ser melhorado, tendo em vista que 56% da população se autodeclara preta ou parda (IBGE, 2022)³⁹. Desse modo, mesmo sendo maioria populacional, o povo negro continua sendo minoria no ensino superior brasileiro.

Nesse contexto, compreendemos a importância de discutirmos os dados referentes à cor/raça dos professores que compõem o quadro docente das IES brasileiras. Para isso,

³⁷ Conforme Anjos (2013), a alteração se concretiza após grande mobilização do Movimento Negro, que entendia que esta separação era um dos motivos do esquecimento e desvalorização da parcela da população preta e parda pelas políticas públicas, além de criar, na própria população negra, barreiras, principalmente nas questões culturais. “Trata-se também de afirmar uma identidade negra distinta, e seus valores e tradições [...] Além disso, interessa demonstrar, com os dados censitários, a relevância numérica da população ‘negra’” (Anjos, 2013, p. 112). Visto isso, o Movimento Negro, em 1991, permaneceu organizado em prol de desenvolver campanhas que objetivavam auxiliar a população, para que não buscassem o “clareamento” da cor ou a negação de sua ascendência.

³⁸ Não foram contabilizados os alunos matriculados que não declararam cor/raça e os que não possuem a informação.

³⁹ Percebemos, nos dados disponibilizados pelo IBGE, que não aparece a categoria referente aos povos indígenas. Buscando a razão para isso, encontramos que “a categoria Total para ‘Cor ou raça’ inclui as pessoas que se declaram indígenas, amarelas ou sem declaração” (IBGE, 2022, p. 1). Dessa forma, nesta pesquisa, deparamo-nos com a problemática do apagamento da população indígena, visto que não foi possível obter dados concretos sobre sua autodeclaração.

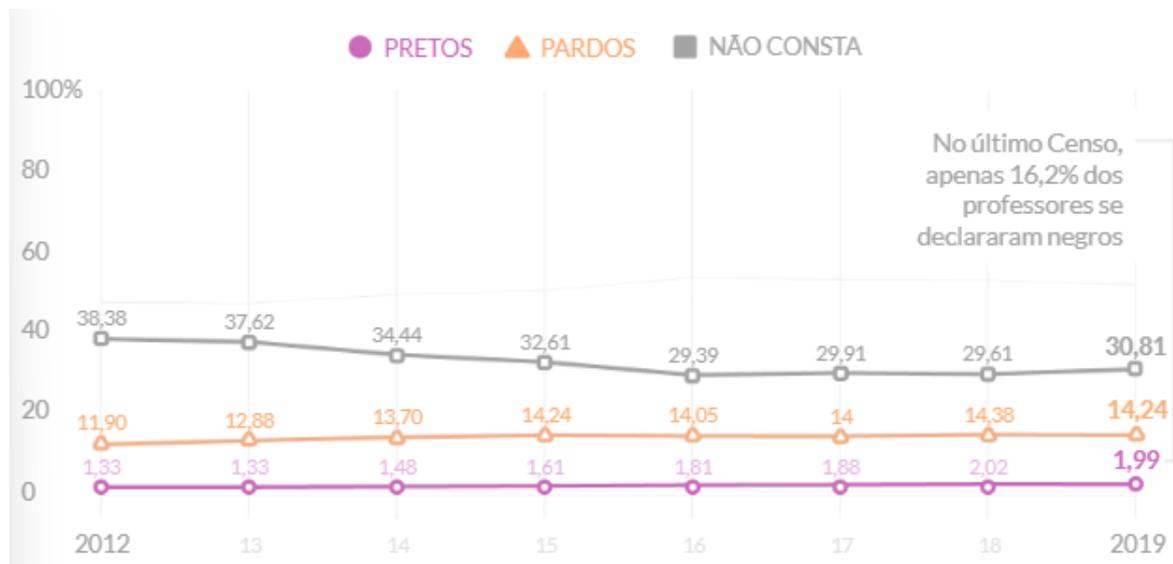
utilizaremos um levantamento realizado pelo Jornal Estadão⁴⁰, em 2021, quando se constatou que menos de 3% das IES possui o número de professores negros proporcional à quantidade de pessoas autodeclaradas negras da cidade em que se localiza (Marques; Hallal, 2021). Desses 3%, apenas em uma universidade pública há equidade racial⁴¹, a Universidade do Estado do Amapá (UEAP), que possui 90% do corpo docente composto por pessoas negras, enquanto o estado tem uma população preta e parda de 81%.

Por esse viés, elencamos algumas informações a respeito do levantamento:

- a) a única instituição com equidade racial em São Paulo é a Faculdade Zumbi dos Palmares;
- b) Pernambuco concentra o maior número de universidades com equidade racial;
- c) quatorze estados não têm IES com equidade racial, incluindo a Bahia.

No entanto, apesar da desigualdade escancarada nos dados, observa-se, no Gráfico 5, que houve um aumento de professores negros nas IES brasileiras, passando de 13,2%, em 2012, para 16,2%, em 2019.

Gráfico 5 - Análise do percentual de professores pretos e pardos nas IES brasileiras (2012-2019)



Fonte: Marques e Hallal (2021, p. 11).

Visto isso, compreendemos que uma das causas pode estar relacionada ao pequeno número de pessoas negras que acessam a pós-graduação e que chegam ao doutorado – que é exigido pela maioria das universidades públicas, principalmente as federais. Esse fato pode ser

⁴⁰ Ressaltamos que “o recorte feito pelo Estadão leva em conta as universidades onde ao menos 75% dos professores fizeram autodeclaração de raça e que têm mais de 50 docentes. Abrange amostra de 823 das 2.608 instituições que participaram do Censo” (Marques; Hallal, 2021, p. 4).

⁴¹ Termo utilizado na matéria para se referir às instituições em que a proporção de docentes negros é igual ou superior a de habitantes negros na unidade da Federação em que está instalada.

comprovado através do Segundo Balanço de 2019 da Capes, o qual afirma que somente 29% dos alunos da pós-graduação eram negros.

Além disso, como abordado por Marques e Hallal (2021), mesmo aqueles que conseguem acessar mestrados e doutorados, por exemplo, possuem obstáculos na permanência, devido, mais uma vez, ao racismo estrutural e institucional, que contribuem, inclusive, para a vulnerabilidade socioeconômica. Por isso, muitas vezes optam por postergar ou abandonar os cursos de pós e buscam oportunidades em instituições privadas, visto que, muitas delas, não possuem essa obrigatoriedade da qualificação dos docentes (Amorim, 2009).

Assim, percebemos que ainda há um longo caminho de lutas a ser trilhado, visto que todo o cenário da educação superior reflete na educação básica. Nesse sentido, Souza, Santos e Eugênio (2015, p. 179) afirmaram que, “apesar da conquista de marcos legais, a escola que a população negra conhece ainda é uma escola que tem negado a sua existência, orientada pelo esquecimento e pela invisibilidade dessa população”. Apesar de ser um escrito de oito anos atrás e compreendermos a existência dos avanços ocorridos durante esse período, entendemos, também, como já mencionado, as perdas e retrocessos deixados pelos governos passados.

Aqui, não podemos deixar de citar o governo Bolsonaro, responsável por diversos dos problemas causados à população negra entre 2019 e 2022, principalmente no âmbito educacional. Esse momento foi marcado por retirada de direitos das comunidades tradicionais brasileiras – indígenas, quilombolas, ribeirinhos, entre outros –, bem como a violência contra elas. Além disso, tivemos à frente de órgãos importantes para a execução de políticas públicas educacionais e de combate ao racismo gestores que proferiram discursos racistas e violentos contra grupos historicamente discriminados.

Abraham Weitraub, ministro da Educação entre 2019 e 2020, e Sérgio Camargo, presidente da Fundação Cultural Palmares entre 2019 e 2022, foram autores das seguintes falas: “odeio o termo ‘povos indígenas’”, “acabar com esse negócio de povos e privilégios”, “vagabundos do Movimento Negro, essa escória maldita”, “não tenho que apoiar Dia da Consciência Negra”. Houve, ainda, a anulação de mandatos indicados por movimentos sociais para o Conselho da Igualdade Racial, realizada por Damares, ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, entre 2019 e 2022.

Essas são algumas das demonstrações do esvaziamento das políticas públicas voltadas à igualdade racial, o que se intensificou com ações desenvolvidas no decorrer de todo o governo Bolsonaro. Com isso, elaboraram processos que buscam, a longo prazo, maior ascensão de grupos que já estão no poder, bem como o rompimento das pautas e lutas ligadas às relações étnico-raciais já construídas (Santos, 2020).

No entanto, apesar da finalização desse ciclo em 2023, os racismos continuam presentes nas escolas brasileiras e os diversos casos expostos na mídia comprovam isso diariamente. Uma tragédia, ocorrida em 27 de março de 2023, demonstra esse fato (Figura 4 e Figura 5).

Figura 4 - Título de matéria do G1 SP e TV Globo, em 27 de março de 2023

Uma professora morre e três ficam feridas em ataque a escola estadual em SP; aluno também se feriu

Fonte: G1 (2023b, p. 1).

Figura 5 - Título de matéria do G1 SP e TV Globo, em 27 de março de 2023

Aluno conta que agressor xingou colega de 'macaco', e professora morta tentou apartar briga na semana passada

Fonte: G1 (2023a, p. 1).

Nesse caso, a professora Elizabete Tenreiro, de 71 anos, uma mulher branca, foi vítima do racismo⁴², como citou a professora Bárbara Carine Pinheiro⁴³. Vale ressaltar que aqui não estamos falando do mito propagado denominado como “racismo reverso”, mas do racismo propriamente dito, o qual, obviamente, atinge com muito mais força as pessoas negras e indígenas, porém, ainda assim, faz vítimas brancas.

Bárbara Carine completa dizendo: “a gente precisa falar de antirracismo na escola, a gente precisa pensar mecanismos de formação educacional para essa juventude, de uma perspectiva antirracista”⁴⁴. Para isso, compreendemos que os educadores precisam estar

⁴² Fala retirada de vídeo postado por Bárbara Carine, em sua página da rede social *Instagram* (@uma_intelectual_diferentona), em 27 de março de 2023.

⁴³ Em seu livro “Como ser um educador antirracista”, Bárbara reafirma a autointitulação que utiliza nas redes sociais: uma intelectual diferente; assim, compreende-se como uma intelectual disruptiva, de origem favelada. Ainda, apresenta-se como “mulher negra nordestina, de ascendência materna quilombola do Mocambo dos negros, nascida e criada em Salvador [...]” (Pinheiro, 2023, p. 19). É graduada em Química e Filosofia, mestra e doutora em Ensino de Química. Contudo, apesar dessa longa trajetória acadêmica, diz que seu “processo de letramento racial só vem mais tarde, no final do [...] doutorado, aos 27 anos” (Pinheiro, 2021, p. 29), quando percebe que em sua memória e em sua produção acadêmica só há branquidade. A partir disso, mudou todo o percurso intelectual que viria a trilhar, passando a integrar coletivos negros e iniciando estudos e leituras de referências negras. Assim, após dois anos, passa a escrever artigos sobre a temática, cria disciplinas na graduação (Ciência Africana e Afrodiáspórica) e na pós-graduação (Descolonizando saberes: Contribuições da Ciência Africana e Afrodiáspórica), inicia o grupo de pesquisa Diversidade e Criticidade nas Ciências Naturais e passa a orientar pesquisas na área. É autora de cinco livros que abordam as relações étnico-raciais e, por fim e não menos importante, é idealizadora, sócia-fundadora e consultora pedagógica da Escola Afro-brasileira Maria Felipa, a primeira escola afro-brasileira do Brasil.

⁴⁴ Fala retirada do mesmo vídeo citado anteriormente, postado na página @uma_intelectual_diferentona.

devidamente preparados, visto que essa postura exige uma formação específica no tocante à diversidade racial e étnica, fazendo desse o principal problema, devido às lacunas nos cursos de formação.

Nesse sentido, é imprescindível destacar as ações progressistas desenvolvidas já nos primeiros meses de 2023 com o novo governo, tanto para a comunidade negra quanto para os povos indígenas. Inicialmente, é possível notar a valorização com a criação do Ministério da Igualdade Racial (MIR)⁴⁵ e do Ministério dos Povos Indígenas (MPI)⁴⁶.

A partir disso, diversas práticas foram adotadas, dentre elas, estão:

- a) criação do Programa Aquilomba Brasil;
- b) reserva de, no mínimo, 30% das vagas dos cargos e funções comissionadas no âmbito da administração pública federal para pessoas negras;
- c) titulação de terras quilombolas;
- d) criação de grupos de trabalho para elaboração de diretrizes do Novo Programa Nacional de Ações Afirmativas, do Plano Juventude Negra Viva, do Plano de Gestão do Sítio Arqueológico Cais do Valongo;
- e) enfrentamento ao racismo religioso;
- f) revogação da norma que permitia exploração de madeira em terras indígenas;
- g) aprovação de crédito extraordinário ao MPI;
- h) revogação da medalha Princesa Isabel e criação do Prêmio Luiz Gama;
- i) revogação de regra que proibia homenagens da Fundação Palmares para negros em vida.

Com isso, é perceptível que há um caminho voltando a ser trilhado por meio de políticas públicas, de forma que consigamos fugir de um modelo universalista, que fez e ainda faz crer que é a única forma de pensar e existir, como explicita Hooks (2017)⁴⁷. Isso conduz os alunos a um processo de aprendizagem baseado em retalhos de temas, muitas vezes desconectados da realidade, inclusive da sua própria. É o que acontece, por exemplo, com a educação pautada em modelos eurocêntricos, em que o negro sempre aparece como subordinado, ou seja, inferior aos demais, enquanto as pessoas brancas são protagonistas (Prado; Fatima, 2016).

⁴⁵ Tem como ministra Anielle Franco.

⁴⁶ Tem como ministra Sônia Guajajara.

⁴⁷ O livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, de Bell Hooks, foi publicado em 1994, mas lançado no Brasil somente em 2013.

Essa discussão vai ao encontro do termo “educação bancária”, cunhado por Freire (2022b)⁴⁸, quando ele expõe um ensino baseado em memorizações, esvaziados, sem sua dimensão concreta e de forma alienada e alienante. A partir disso, o autor explica que, na concepção bancária da educação, “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Freire, 2022b, p. 80). Então, completa alertando sobre essa ser uma “margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ da educação” (Freire, 2022b, p. 81).

Desse modo, é preciso pensar outra perspectiva de processo formativo para os educadores, para que, assim, seja possível desenvolver uma educação emancipadora e libertadora para os estudantes (Freire, 2022a⁴⁹, 2022b; Hooks, 2017). Sobre isso, tendo em vista uma prática libertadora, Hooks (2017, p. 85-86), enviesada nas teorias de Paulo Freire e considerando seus estudos e experiências enquanto mulher preta e professora, explica que, “quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática”. Portanto, essa continuará sendo nossa luta: que a teoria e prática antirracistas sejam unidas por um elo, de maneira que uma capacite a outra.

No entanto, é preciso refletir acerca do que Pinheiro (2023, p. 59) expõe quando diz que “a perspectiva antirracista tem como eixo central a negação do que o ocidente fez”, visto que o antirracismo busca, justamente, fazer o percurso contrário, almejando provar o que foi posto por tanto tempo por uma educação eurocentrada. Nesse sentido, aqui entendemos como educação antirracista aquela que se impõe, em todas as instâncias, contra os racismos propagados na sociedade – inclusive aqueles presentes no chão da escola –, o que significa, dentre outros fatores, efetivar mudanças no currículo escolar, nos documentos norteadores, na formação de professores, nas práticas pedagógicas, bem como no reconhecimento e valorização que devem ocorrer no dia a dia escolar de estudantes negros, transformando e reconstruindo a realidade social (Cavalleiro, 2001; Dias; Silva; Silva; Almeida, 2021; Pinheiro, 2023).

Diante disso, evidencia-se a importância de ir além da educação antirracista, a qual se faz imprescindível, tendo em vista o que já foi imposto à população de um modo geral – o racismo estrutural e estruturante. Contudo, devemos nutrir os estudantes do que “efetivamente

⁴⁸ O livro “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, foi publicado em 1968, mas utilizamos a sua 83ª edição, de 2022.

⁴⁹ O livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, de Paulo Freire, foi publicado em 1996, mas utilizamos a sua 73ª edição, de 2022.

são e não do que não são, mas que disseram [...] como mecanismo de controle social” (Pinheiro, 2023, p. 59), desenvolvendo, assim, uma educação na lógica do reforço positivo, abrangendo elementos da história africana, ancestralidade e precursão em diversas áreas do conhecimento, inclusive a Matemática.

Apesar disso, presenciamos uma matemática compreendida como resultado de uma única história e cultura: a europeia. Porém, como descrito por D’Ambrosio (2011, p. 60), em “todas as culturas e em todos os tempos, o conhecimento, que é gerado pela necessidade de uma resposta a problemas e situações distintas, está subordinado a um contexto natural social e cultural”.

Sendo assim, como exemplo da influência africana na matemática, temos, conforme Pinheiro (2023), a perspectiva adotada na Escola Afro-brasileira Maria Felipa, a qual compartilha com seus estudantes que a matemática surgiu em África, apresenta o papiro de Ahmes – documento datado em 1650 a.C., que possui a solução de 85 problemas matemáticos – e o osso de Lebombo e de Ishango, os mais antigos artefatos matemáticos. Além disso, abordam a questão das formas geométricas e suas simetrias, que podem ser estudadas a partir dos tecidos da costa, dos fractais africanos e das tranças nagô; entre outros elementos que demonstram a produção de conhecimento desenvolvida pela população negra há séculos.

Dessa forma, percebe-se as diversas possibilidades de incluir a cultura africana no ensino da matemática, superando a realidade eurocêntrica em que esses conhecimentos são postos comumente, demonstrando, com isso, o reforço positivo supracitado. Logo, defendemos uma prática pedagógica que seja antirracista, mas também descentralizada e decolonial, acreditando que, além do foco na matemática em si, não se pode fugir das discussões sobre atos racistas – tanto os implícitos quanto os explícitos –, que, assim como surgem nos outros componentes, também se fazem presentes nas aulas de matemática.

A partir dessa discussão, compreendemos a necessidade da formação continuada de professores de matemática pelo viés antirracista, dando condições suficientes para que consigam suprir o que não foi desenvolvido ou foi pouco aprofundado na formação inicial. Desse modo, busca-se formar professores de matemática que estejam, de fato, engajados na luta, ampliando seu olhar, de forma mais atenta e sensível, para as questões raciais que os cercam, seja na comunidade escolar ou não.

Visto isso, devemos analisar que, apesar da importância do papel do professor de matemática nesse contexto, o ensino esteve, preponderantemente, alheio às discussões de cunho social, político e, inclusive, racial (Silva; Baccar; Pinto, 2021). Isso fica evidente em inúmeros contextos, dentre eles, o da pesquisa acadêmica, que dispõe, ainda, de poucos estudos na área,

o que é demonstrado, por exemplo, no estudo de Alves-Brito, Silva e Giraldo (2023), que encontraram, em um período delimitado de nove anos, apenas seis trabalhos finais que abordam ERER, Educação Escolar Indígena (EEI) ou Educação Escolar Quilombola (EEQ), dentre as 6442 pesquisas encontradas na base de dados do Mestrado Profissional Nacional em Matemática.

Nesse cenário, reafirmamos a necessidade de maior atenção à formação continuada de professores, de modo geral, mas aqui focando nos professores de matemática, “uma vez que o currículo de formação dos professores vem sendo ineficiente em função de acompanhar os avanços verificados nesta área, bem como corrigir a secular exclusão das diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira” (Pereira, 2013, p. 35). Com isso, objetivando alcançar maiores resultados acerca dessa problemática, os Neabs, existentes nas universidades brasileiras, destacam-se, muitas vezes, no sentido de democratizar racial e etnicamente a educação superior, contribuindo, inclusive, para as formações continuadas, por meio de PPGs, concentrando-se na modalidade de extensão e especialização voltadas para as temáticas da ERER (Pereira, 2013).

Portanto, como explicitado por Silva, Baccar e Pinto (2021, p. 332), “é fundamental compreendermos o papel da matemática, sobretudo como disciplina escolar, como uma ferramenta de distinção, discriminação e exclusão social”. Assim sendo, analisando a imprescindibilidade de aproximar a temática “educação antirracista” da formação continuada de professores de matemática, podemos contar com o conhecimento já desenvolvido pela Educação Matemática Crítica, que propaga, justamente, o conhecimento matemático por meio de um viés progressista, crítico e democrático.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA: ALIADAS NO ENSINO?

A formação, tanto inicial quanto continuada, de professores de matemática é um tema que vem sendo cada vez mais discutido (Brito; Miorim; Ferreira, 2018; Junqueira; Manrique, 2012; Manrique, 2009; Nacarato, 2006; Veloso, 2017), tendo em vista que os cursos de Licenciatura em Matemática são alvos de diversas críticas. Isso ocorre, na maioria das vezes, devido às questões referentes aos currículos – com ênfase nas disciplinas específicas – às metodologias de ensino, à dicotomia entre as práticas de formação e as práticas de ensino, e no que se trata da falta de conexão entre as disciplinas específicas e a formação pedagógica (Fiorentini; Oliveira, 2013).

Com as lacunas existentes nos cursos de formação inicial, conseqüentemente existirão problemas também na formação continuada. Ramos e Rosalen (2014) explicam que na formação continuada para professores de matemática é preciso focar na diferenciação entre a matemática acadêmica, científica e escolar, de forma que o professor possua elementos suficientes para se direcionar ao objetivo voltado àquele contexto específico, sendo que este muda constantemente ao considerar o público-alvo e sua realidade.

Pensando nisso, é preciso, na formação continuada, buscar ferramentas e conhecimentos que podem ter sido suprimidos ou aparecido superficialmente na formação inicial. No caso dos professores que ensinam matemática, é preciso lembrar o que disse Fiorentini (2004, p. 109): “saber Matemática para ser matemático não é a mesma coisa que saber Matemática para ser professor de Matemática”. Assim, compreendemos que a matemática do licenciado não deve ser inferior à matemática do bacharel, mas que, para além de uma formação técnico-formal, esses professores precisam de outros conhecimentos, voltados às questões pedagógicas e sociais, principalmente.

Nesse sentido, D’ambrosio (1994 *apud* Skovsmose, 2000) explica que a matemática faz parte de diversas estruturas – tecnológicas, econômicas, políticas etc. – que compõem um lugar de poder e, dessa maneira, pode ser utilizada em polos totalmente distintos – maravilhas e horrores. Com isso, ressaltamos a necessidade da formação de professores críticos, que busquem além do que está posto pela matemática, considerando, também, as experiências externas que a cercam (Skovsmose, 2001, 2014).

Vale observarmos as políticas públicas vigentes e as anteriores, a fim de compreender se estão refletindo o referido pensamento. Entre elas, estão: Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Matemática – França; Projeto Oficina para Professores da

Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (Prof-Obmep); Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar) II e; Pró-Letramento.

O Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Matemática – França “ofereceu a professores de Matemática, que concluíram o PROFMAT – Programa de Mestrado Profissional em Matemática, a oportunidade de realizarem uma formação continuada de um mês no *Centre International d'Études Pédagogiques* (CIEP)” (Brasil, 2015b, p. 45, grifo do autor). Foi implementado em 2013 com a participação de 26 professores de todo o Brasil. Em 2015, houve informações de que se repetiria (Brasil, 2015b), porém não encontramos mais notícias a respeito.

O Prof-Obmep foi uma “ação vinculada à Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas e está direcionada à atualização de professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio das Escolas Públicas” (Brasil, 2015b, p. 76). Não foi um programa direcionado somente para os professores de matemática, mas um dos seus objetivos traz a especificidade de “estimular e promover o estudo da Matemática entre alunos das escolas públicas” (Brasil, 2015b, p. 76). Também não encontramos informações sobre seu período de vigência ou se ainda está em funcionamento. No entanto, o setor de contato da Obmep respondeu ao e-mail que enviamos informando outro endereço eletrônico em que deveríamos buscar informações, do qual não obtivemos resposta.

O Gestar II “oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas [...] (Brasil, 2018a, p. 1). Além disso, a fim de contribuir para o aperfeiçoamento do professor, o programa inclui discussões voltadas às questões prático-teóricas (Brasil, 2018a). Acerca do funcionamento deste, não são encontradas informações no site do MEC, devido a isso, a fim de encontrar notícias, entramos em contato a partir da plataforma Fala.BR⁵⁰, que nos respondeu informando que o programa foi descontinuado.

Por último, temos o Pró-Letramento, que “é um programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano), para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e matemática” (Brasil, 2011, p. 1). Na página do MEC destinada ao Pró-Letramento há uma lista das universidades parceiras do programa. Então, a partir desta, que dispõe de e-mails dos respectivos responsáveis, entramos em contato para obter mais informações, mas apenas duas pessoas responderam: uma delas não possui mais vínculo com a instituição, pois já está aposentada; e a outra informou que na

⁵⁰ Plataforma do Governo Federal de ouvidoria e acesso à informação.

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) o programa foi encerrado em 2012. Ainda, também a partir da resposta fornecida pela plataforma Fala.BR, recebemos a informação de que o programa não está mais em funcionamento.

Além desses, precisamos ressaltar a importância do Mestrado Profissional em Matemática (Profmat) para a formação continuada de professores de matemática. Em sua apresentação, fica evidente que o programa

visa atender prioritariamente professores de Matemática em exercício na Educação Básica, especialmente de escolas públicas, que busquem aprimoramento em sua formação profissional, com ênfase no domínio aprofundado de conteúdo matemático relevante para sua docência (Profmat, 2021, p. 1).

De acordo com as informações expostas no endereço eletrônico, há 106 instituições associadas ao Profmat, entre elas, sete estão na Bahia: Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf).

O Profmat foi recomendado, nos dias 25 a 29 de outubro de 2010, durante a reunião realizada pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) da Capes. Com isso, teve seu reconhecimento pelo CNE, através da Portaria nº 1.325, de 22 de setembro de 2011, a qual foi retificada pela Portaria nº 1.105, de 4 de setembro de 2012. Vale ressaltar que há, na UEFS, a instituição em que estamos inseridas, registros de dissertações defendidas desde 2014 pelo Profmat, o que é um ganho para os professores de matemática da região, principalmente aqueles concluintes na própria instituição.

Até o ano de 2022, o Profmat/UEFS registrou em seu endereço eletrônico 58 dissertações defendidas, sendo 2015 e 2021 os anos em que houve menos defesas (quatro em cada um). No ano de 2021, isso pode ter ocorrido devido às dificuldades impostas pelo período pandêmico vivenciado, no qual houve maior flexibilização dos programas de pós-graduação.

Cabe ressaltar, nesse viés, a configuração do Profmat no contexto de professores da educação básica que estão, há muito tempo, afastados da universidade. Muitos desses retornam ao espaço acadêmico no papel de supervisores do Pibid ou preceptores do Programa Residência Pedagógica, por exemplo. Sendo assim, essa articulação possibilita que os professores, além de retornarem às IES, mantenham-se nelas por meio da formação continuada em cursos de pós-graduação, que, no caso dos professores de matemática, pode ser o Profmat. Assim,

compreendemos que, mesmo não sendo o principal intuito dos programas citados (Pibid e PRP), estes fomentam a FCP.

No entanto, apesar de entendermos a importância do programa para esses professores, é preciso destacar que o Mestrado Profissional em Matemática promove a valorização exagerada do conteúdo matemático específico (Veloso, 2017)⁵¹, visto que, como citado inicialmente, existem lacunas nos cursos de formação inicial de professores de matemática. Dessa maneira, é preciso que, mesmo em cursos de formação continuada focados no desenvolvimento do conteúdo puramente matemático, haja a preocupação em formar educadores críticos, que, muitas vezes, vêm de uma graduação deficitária.

Além disso, faz-se necessário lembrar que o mestrado profissional, como no caso do Profmat, tem como objetivo a qualificação do professor da educação básica, de modo a tratar de conteúdos específicos da sua formação, mas sem esquecer do foco em sua atuação docente, a qual deveria abranger, também, a diversidade da sala de aula. Entretanto, como analisado por Veloso (2017), ao estudar e discutir diversos documentos⁵² relacionados ao Profmat, não existe essa preocupação.

Desse modo, necessita-se que sejam feitas, ainda, maiores reflexões e discussões acerca da imprescindibilidade de uma formação pedagógica e didática para aqueles que são professores de matemática, objetivando que esta os forme politicamente, com criticidade, e dando ênfase aos diversos saberes que se fazem emergentes em nossa sociedade. Como nos diz Gatti (2010, p. 1375), é realmente “necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação”.

Dentre os fatores que devem fazer parte dessa revolução citada por Gatti (2010), está a temática das relações étnico-raciais, que precisa de mais atenção nas escolas e, conseqüentemente, na formação de professores. Esse é um tema que vem ocupando um espaço maior em nossa sociedade, mas que, na prática cotidiana dos cursos de formação de professores, principalmente dos professores de matemática, ainda não possui a presença que deveria. Por isso, aqui buscamos desenvolver esse tema, propagando a sua necessidade.

Anteriormente, falamos sobre a busca por uma educação emancipadora e libertadora. Essa procura pretende alcançar todas as áreas e todas as pessoas que produzem conhecimento

⁵¹ Destaco que, além de ser uma conclusão da autora, Rebeca Nunes Veloso, enquanto pesquisadora do tema e mestranda no Profmat da Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa), é uma percepção dos participantes de sua pesquisa, também estudantes do programa.

⁵² Veloso (2017) explicita que foram documentos da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), da Capes e que outros estavam no endereço eletrônico do próprio Profmat.

cotidianamente, nas escolas, faculdades, institutos e universidades – inclusive, a matemática e os que a cercam. Porém, não é uma missão fácil introduzir, nas discussões da Educação Matemática – que esteve por muito tempo distante destas temáticas –, o arcabouço teórico da Educação Matemática Crítica.

Ole Skovsmose, precursor dessa nova maneira de pensar o ensino da matemática, iniciou seus estudos acerca do tema na década de 1980, na Dinamarca – seu país de origem –, mas, ainda na década de 1990, propagou a teoria na Inglaterra, África do Sul, Colômbia e Brasil (Bennemann; Allevato, 2012). Nesse sentido, Skovsmose (2014, p. 31) explica que “uma preocupação da educação matemática crítica é reconhecer a diversidade de condições nas quais o ensino e a aprendizagem de matemática acontecem no mundo” e, com isso, “não repetir a atitude tendenciosa que se estabeleceu nos discursos que adotam a sala de aula simplista”.

Ao falar sobre a sala de aula, nesse contexto, é preciso refletir sobre qual matemática é desenvolvida neste espaço. Seria uma matemática utilizada enquanto instrumento de emancipação, principalmente para as parcelas subalternizadas da população? Ou se configura como a ciência neutra, perfeita e infalível? Tendo isso em vista, buscamos investigar, nos documentos que embasam as formações continuadas frequentadas por professores de matemática, a existência dos termos “diversidade”, “criticidade”, “crítica” e “democracia”, os quais indicam, mesmo quando a EMC não é diretamente tratada, a possibilidade da quebra desta matemática superestimada.

Como defende Skovsmose (2000, p. 3), “fazer uma crítica da matemática como parte da educação matemática é um interesse da educação matemática crítica”. Diante disso, os autores Borba e Skovsmose (2001, p. 158), apresentam a ideologia da certeza, compreendida como “uma estrutura geral e fundamental de interpretação para um número crescente de questões que transformam a matemática em uma ‘linguagem de poder’”.

Esta inferência é percebida através da perspectiva abordada não só em sala de aula da educação básica e do ensino superior, mas também pelos programas televisivos, jornais, nas redes sociais e demais ambientes que venham a discutir situações que envolvem a matemática (Borba; Skovsmose, 2001). Com isso, percebe-se que é uma ciência entendida pela sociedade como algo pronto e acabado, contribuindo para a reafirmação das relações de poder.

Visto isso, compreendemos que o objetivo da ampliação de discussões e, consequentemente, da aplicação da EMC está para além de contextualizar a matemática para os estudantes. É preciso, sim, que os alunos aprendam a partir das situações cotidianas que já conhecem, contudo, necessitamos também que os “muros” dessa realidade sejam derrubados e que consigam conhecer e conceber a matemática além do que já é real para eles. Assim, “a

discussão sobre a *matemacia*⁵³ volta-se para a questão de como habilitar os alunos a responderem a diferentes desafios nas mais diversas circunstâncias” (Skovsmose, 2014, p. 109, grifo nosso).

Ainda, é preciso refletir que, tanto no ensino superior quanto na educação básica, a experiência e o conhecimento dos estudantes muitas vezes são esquecidos e quase sempre desvalorizados, bem como a forma que a matemática está presente em seus cotidianos, o que também gera percalços no desenvolvimento da educação antirracista que aqui buscamos, inclusive da referida EMC. Sobre isso, Paulo Freire ressaltou:

A vida que vira a existência se matematiza. Para mim, e eu volto agora a esse ponto, eu acho que uma preocupação fundamental, não apenas dos matemáticos mas de todos nós, sobretudo dos educadores, a quem cabem certas decifrações do mundo; eu acho que uma das grandes preocupações deveria ser essa: a de propor aos jovens estudantes, alunos, aos educandos, que antes e ao mesmo tempo em que descobrem que 4 por 4 são 16, descobrem também que há uma forma matemática de estar no mundo (A entrevista [...], 2022)⁵⁴.

Diante desse cenário, recorreremos, também, à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, que tem como originadores Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse. Horkheimer e os demais trabalharam no Institut für Sozialforschung⁵⁵, em Frankfurt; mas ele passou a dirigir o Instituto em 1931, quando, em seu discurso inaugural, apontou três temas que caracterizariam a Escola de Frankfurt. Entre eles, afirmou haver a necessidade de uma teoria social que explicasse o conjunto de mediações que possibilita a “reprodução e transformação da sociedade, da economia, da cultura e da consciência (Held, 1980, p. 33 *apud* Skovsmose, 2001, p. 18).

A Teoria Crítica emerge como uma fonte de inspiração para a Educação Crítica (EC), que, por sua vez, unida à Educação Matemática (EM) foi base teórica para os estudos de Skovsmose no desenvolvimento da EMC, no sentido de que, para ele, “existe uma grande lacuna entre a EC e a tendência pragmática em EM” (Skovsmose, 2001, p. 29). Então, pensando nisso, Skovsmose (2001) entende a imprescindibilidade de integrar as duas concepções, assim, explica-as por meio de dois postulados: A e B.

Conforme Skovsmose (2001, p. 39), o postulado A afirma que “é necessário aumentar a interação entre a EM e a EC, se queremos que a EM não se degenere em um dos mais

⁵³ Skovsmose (2014, p. 106) se embasa em Paulo Freire, quando trata do termo de *literacia*, então, explica que é “possível interpretar a *matemacia* nas mesmas bases. Assim, *matemacia* pode ser concebida como um modo de ler o mundo por meio de números e gráficos, e de escrevê-lo ao estar aberto a mudanças”.

⁵⁴ Entrevista cedida por Paulo Freire ao/à educador matemático Ubiratan D’ambrosio e Maria do Carmo Domite, exibida no ICME 8, em Sevilha-Espanha, em 1996.

⁵⁵ Traduzindo do alemão: Instituto de Pesquisa Social.

importantes modos de socialização dos estudantes na sociedade tecnológica”. No mesmo sentido, o postulado B diz que “é importante para a EC interagir com assuntos das ciências tecnológicas e, entre eles, a EM, para que a EC não seja dominada pelo desenvolvimento tecnológico e se torne uma teoria educacional sem importância e sem crítica” (Skovsmose, 2001, p. 16-17).

Com estas considerações, vale destacar que, além da Teoria Crítica, Ole Skovsmose teve como embasamento teórico os diversos escritos do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, já citado anteriormente. Desse modo, a partir desta relação e do que já foi exposto sobre a EMC, facilita-se a compreensão acerca da importância da Educação Matemática Crítica enquanto perspectiva que pode contribuir para a luta antirracista, visto que, por meio do ensino da matemática, que não é e nem deve ser neutro, pode-se discutir e problematizar as relações de poder existentes na sociedade.

Nesse processo, salientam-se questões como: a educação baseada no modelo eurocêntrico; o apagamento das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras; o racismo disfarçado de *bullying* nas escolas; a ausência da branquitude na luta antirracista; a propagação de uma democracia racial, que, na verdade, é inexistente; bem como o racismo que estrutura nossa sociedade, implícito, muitas vezes, até para aqueles que desenvolveram um letramento racial. Ainda, é evidente a falta de representatividade em lugares de poder, inclusive na própria matemática (Alves, 2022; Silva, 2016). Com isso, presencia-se, na maioria das experiências, um ensino pautado completamente na matemática eurocêntrica, apesar dos inúmeros conhecimentos desenvolvidos pelos povos africanos (Pinheiro, 2023).

Além das problemáticas supracitadas, há muitas outras, presentes não só em ambientes educacionais, mas, também, na saúde, no trabalho, no lazer e, inclusive, em seus próprios lares, principalmente quando nos referimos a famílias inter-raciais. Estudantes negros vivem, diariamente, com os racismos. Por isso, buscamos, neste estudo, contribuir, de certa maneira, para o rompimento de muitas concepções já postas, que podem ser modificadas, mesmo que pouco a pouco, pela educação e, de modo particular, pela Educação Matemática Crítica.

Diante disso, pontuaremos algumas reflexões realizadas por Silva⁵⁶ (2016) quando se voltou a compreender como as pesquisas em EM que desenvolvem a questão da equidade se posicionam sobre o assunto. Visto isso, ele explica que a razão para a existência, desde a década de 80, de diversas pesquisas que abordam o conceito de “equidade” é, justamente, a pequena

⁵⁶ Faz-se importante ressaltar que Guilherme Henrique Gomes da Silva, em sua tese de doutorado – a pesquisa supracitada –, foi orientado pelo Prof. Dr. Ole Skovsmose, o qual possui grande influência em nosso estudo.

representatividade da comunidade negra e de mulheres em empregos e cursos relacionados com a matemática (Silva, 2016).

Dessa forma, tem-se uma “matemática para poucos”, a qual reflete que, “por questões fortemente relacionadas à raça, gênero, classe, etnia, religião e idioma, uma variedade de grupos tem sido excluída dos contextos sociais nos quais há predominância da matemática” (Silva, 2016, p. 179). A partir disso, compreendemos que a educação matemática deve estar diretamente relacionada aos contextos e vivências dos grupos minoritários presentes nos ambientes educacionais, de forma que será possível utilizar esses conhecimentos em prol da superação das desigualdades existentes.

Nesse viés, Skovsmose (2014, p. 109, grifo do autor) afirma o seguinte:

Para mim não há uma fórmula simples que, partindo de uma ideia de conteúdo matemático que deva ser desenvolvido em um contexto cultural particular, leve a uma educação matemática significativa para os alunos daquele contexto. Esse fato aplica-se especialmente em grupos considerados marginalizados de alguma maneira. É preciso pensar a educação matemática a partir dos *foregrounds* desses alunos e não apenas de seus *backgrounds*. É importante ampliar as oportunidades dos alunos nessa situação. Deve-se levar em conta a potencialização que acontece quando alunos marginalizados galgam degraus mais altos nas competências e técnicas necessárias para a sequência de seus estudos.

Diante do contexto, observamos que o autor enfatiza não haver uma fórmula para o desenvolvimento de uma educação matemática crítica que seja, de fato, significativa e propulsora para estudantes, principalmente aqueles que estão em posições desfavoráveis nas relações de poder. Desse modo, esta busca pela formação crítica do professorado e, conseqüentemente, do alunado, faz-se urgente, tendo em vista nosso papel – enquanto cidadãos – em uma sociedade altamente tecnológica, mas, ao mesmo tempo, desigual e instável.

Assim, tendo em vista o que está sendo discutido, vale apresentarmos os conceitos de *background* e *foreground* – sendo o primeiro influenciador do segundo –, que podem ser úteis para compreendermos as dificuldades de aprendizagem da matemática, por exemplo, a partir da realidade e experiências de vida dos estudantes. Conforme Skovsmose (2014, p. 34), “o *background* da pessoa refere-se a tudo o que ela já viveu, [...] [sendo], de alguma maneira, [...] algo que já se cristalizou no passado. (Nem tanto assim, pois as interpretações da experiência vivida podem mudar, e, portanto, o *background* pode mudar)” (Skovsmose, 2014, p. 35).

Nessa perspectiva, o “*foreground* de um indivíduo [...] refere-se às oportunidades que as condições sociais, políticas, econômicas e culturais proporcionam a ele. [...] *Foregrounds* não são fatos sociais nem podem ser depreendidos de indicadores socioeconômicos”. Dessa

forma, evidencia-se a relação entre o *foreground* de um estudante e o seu aprendizado e, conseqüentemente, desempenho escolar.

No entanto, podemos nos questionar se há equidade no resultado que advém de uma única avaliação que é aplicada em um país extenso e diverso como o Brasil, sem considerar elementos externos, como, por exemplo, o *foreground* dos alunos. Atualmente, para avaliação em larga escala relacionada à alfabetização e ao letramento em língua portuguesa e em matemática, ocorrem as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que são aplicadas no início e fim do ano letivo, para, posteriormente, apresentar o diagnóstico da evolução da aprendizagem dos estudantes.

Skovsmose (2014) explica que, se o princípio da análise fosse o *foreground* das crianças e jovens, poderia se obter resultados muito diferentes nas pesquisas de desempenho escolar, tendo em vista, inclusive, a raça, posição socioeconômica, gênero, cultura, religião, entre outros fatores. O autor desenvolve esse raciocínio utilizando a realidade de vida de duas crianças nascidas no mesmo dia em 2000 – uma menina negra, filha de uma família pobre da zona rural da província de Cabo Oriental e um menino branco, filho de uma família rica da Cidade do Cabo –, o que lhe possibilita demonstrar como o *background* e *foreground* de ambos podem influenciar em seus futuros.

Diante desse contexto, não precisamos de muitos elementos para evidenciar que o *foreground* da menina negra nascida nesse contexto socioeconômico, naquele momento, encontra-se fragilizado, bem como o de qualquer outra criança negra, mesmo que os demais fatores se difiram. Contudo, é importante salientar que essa não é uma questão imutável, visto que *foregrounds* são inconsistentes e podem se alterar com o decorrer dos acontecimentos de vida (Skovsmose, 2014).

Desse modo, tendo em vista que os sistemas de avaliação não consideram esses indicadores, é preciso que, ao menos, no trabalho realizado em sala de aula haja essa preocupação, visto que o aprendizado é proveniente de uma motivação, a qual se forma em seu *foreground* (Biotto Filho, 2015). Conseqüentemente, se um estudante tem seu *foreground* destruído, sem perspectivas de mudanças, terá pouca ou nenhuma motivação para aprender.

Por isso, como proposto por Biotto Filho (2015), é preciso que exista o interesse em reelaborar esses *foregrounds* em ambientes educacionais. No nosso caso, ao observar a formação continuada de professores de matemática, isso pode ser feito através do aprofundamento na Educação Matemática Crítica, objetivando tornar o ensino de matemática mais significativo para os alunos, alterando, assim, suas perspectivas de futuro e motivações, para que seja possível reconstruir seus *foregrounds*. Inclusive, a atenção à formação continuada

se justifica aqui, justamente por esta não ser uma temática presente na formação inicial dos professores de matemática (Souza, 2023).

Em contrapartida, essa é uma perspectiva que, se não for bem compreendida e desenvolvida, pode colocar a matemática em um ideário de mais poder, ao transparecer que os estudantes de grupos desfavorecidos necessitam dessa ciência para a ascensão ou, ao menos, diminuição de obstáculos. Por isso, é preciso assumir a matemática como uma aliada no processo, e não a única forma de vencer barreiras impostas por preconceitos de ordens diversas.

Dessa forma, Silva (2016, p. 182) reflete que

as oportunidades de aprendizagem deveriam estar situadas no interior das realidades estruturais e sociais dos estudantes marginalizados, contribuindo para que os educadores possam questionar certas concepções tradicionais da natureza da matemática e também examinar as formas como a matemática tem privilegiado alguns grupos e excluído outros.

Assim, evidenciamos a imprescindibilidade de uma Educação Matemática Antirracista, a qual, além de combater o racismo presente nas estruturas sociais, trabalhará a partir de um lugar de posituação, por meio da valorização, autoafirmação, fomento aos projetos das comunidades negra e indígena, representatividade, entre outros. Com isso, será possível desenvolver a matemática em sala de aula de forma crítica, oportunizando-os a analisar aspectos sociais e políticos de seus próprios contextos por meio dela.

Portanto, conforme Silva (2016, p. 188), “lidar com a matemática dominante pode muitas vezes ser necessário para que os estudantes sejam capazes de analisar o mundo criticamente. Em contrapartida, ser capaz de analisar o mundo criticamente pode permitir aos estudantes ingressarem na matemática dominante”. Tendo isso em vista, consideramos a EMC como aliada, preferencialmente, articulada às políticas de formação continuada de professores, não para substituir a educação para as relações étnico-raciais especificamente, mas para possibilitar que a matemática seja uma ferramenta utilizada para derrubar obstáculos, desmistificar notícias falsas, bem como possibilitar maior criticidade na leitura de mundo daqueles que compõem o corpo discente das escolas brasileiras.

6 TRILHANDO SABERES A PARTIR DOS PERCURSOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DE FEIRA DE SANTANA

Nesta seção, desenvolvemos a discussão acerca dos dados obtidos por meio da aplicação do questionário para os professores de matemática das redes municipal e estadual de Feira de Santana. A partir destas informações, foi possível compreender como se deu o processo formativo dos participantes, bem como investigar como a temática *relações étnico-raciais* está posta nos cursos e programas de formação continuada realizados por eles. Para isso, dividimos a análise em quatro subseções, com o objetivo de melhor organizá-la e alcançar o proposto por essa pesquisa.

6.1 OS PARTICIPANTES E SUAS TRAJETÓRIAS

Como já citado anteriormente, os participantes são professores de matemática da rede pública de Feira de Santana, tendo em vista que este é o *lócus* da nossa pesquisa. Dentre os professores contatados não houve distinção de tempo de formação ou serviço, por exemplo, então, o questionário foi enviado para todos aqueles encontrados que lecionam em escolas da rede municipal ou estadual da cidade.

Para isso, foi preciso entrar em contato com as respectivas escolas e, assim, alcançar esses profissionais. Isso foi realizado por meio do auxílio do NTE 19 e da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, órgãos que nos disponibilizaram as listas das instituições de educação básica que abrangem os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, bem como seus respectivos contatos – telefone e/ou e-mail.

A partir disso, contatamos cada uma das escolas presentes nas listas, para solicitar que nos auxiliassem com o envio do questionário para os professores de matemática da instituição, tendo em vista que conseguir acessar diretamente esses profissionais demandaria mais tempo e burocracias. Algumas estavam com os números de telefone e/ou e-mails desatualizados e, por isso, não foi possível entrar em contato. Então, a divulgação da pesquisa foi realizada também através das páginas e grupos, nas redes sociais que os professores tinham acesso, como grupos de Whatsapp de gestores e professores das escolas e Instagram de colegas que atuam nas redes.

Nesse processo, buscamos informações acerca da quantidade de professores em serviço nas duas redes. Contudo, só foi possível obter o dado da rede municipal, que conta com 128 professores de matemática nas escolas dos anos finais do ensino fundamental, visto que as escolas de ensino médio são responsabilidade prioritária do governo do estado. No caso da rede

estadual, solicitamos a informação, porém, em um longo processo, todos os setores contatados passaram para outro e, no fim, nenhum nos enviou a informação. Além disso, na tentativa de encontrar o dado no espaço físico do NTE 19, também não foi obtido.

Porém, apesar desse número em somente uma das redes, foram obtidas apenas 31 respostas ao questionário, o que demonstra nossa dificuldade no processo de levantamento de dados. Essa é uma questão intrigante, pois o contato foi realizado com a maioria das escolas (dentre 66 escolas municipais e estaduais, contatamos 51) e, além disso, o questionário foi enviado em grupos de Whatsapp oficiais, tanto das escolas individualmente quanto os gerais das próprias redes de ensino.

Diante disso, vale analisar o exposto por Chaer, Diniz e Ribeiro (2011) quando defendem que, em média, apenas 25% dos questionários são respondidos. No entanto, nosso percentual de retorno foi abaixo disso. Então, tendo em vista que alcançamos os profissionais, questionamo-nos se houve resistência do corpo docente devido ao teor da pesquisa. Ainda, pode ser consequência de uma época em que recebemos, constantemente, um determinado volume de questionários para responder, o que pode contribuir para que as pessoas escolham não dar um retorno, por não conseguirem atender a todos, ou podem, também, escolher quais são prioridades.

Visto isso, apresentaremos aqueles que se dispuseram a participar da pesquisa, utilizando os pseudônimos escolhidos e informando os dados obtidos, principalmente no que se refere à formação inicial e à atuação profissional. Para isso, construímos o Quadro 3:

Quadro 3 - Apresentação dos participantes

(continua)

Pseudônimo	IES	Modalidade que cursou a graduação	Rede em que atua	Disciplina que ministra
My	UEFS	Presencial	Privada	Matemática; Geometria
Bia	UEFS	Presencial	Estadual	Matemática
ProfM	UEFS	Presencial	Estadual	Matemática; Geometria
Nino	UEFS	Presencial	Estadual	Matemática; Física; Para além dos números
Callau	UEFS	Presencial	Estadual	Matemática
Dani	UEFS	Presencial	Estadual	Matemática; Geometria
Maria 1	UEFS	Presencial	Municipal e Estadual	Matemática; Geometria; Física
Lindsey	UEFS	Presencial	Estadual	Matemática; Física
Math	UEFS	Presencial	Estadual	Matemática

Quadro 3 - Apresentação dos participantes

(continuação)

Pseudônimo	IES	Modalidade que cursou a graduação	Rede em que atua	Disciplina que ministra
Mãe	UNEB	Presencial	Municipal	Matemática; Geometria
Tobias	UEFS	Presencial	Municipal e Privada	Matemática; Geometria; Artes e empreendedorismo
Leona	UEFS	Presencial	Municipal	Matemática; Geometria; Artes
Lua	UEFS	Presencial	Estadual	Matemática; Geometria
Bhergwy	UEFS	Presencial	Municipal	Matemática; Identidade e Cultura
Zuza	UEFS	Presencial	Estadual	Matemática
Mona	UEFS	Presencial	Estadual	Matemática
Rit	UEFS	Presencial	Municipal e Estadual	Matemática
Clanas	UEFS	Presencial	Estadual	Matemática; MNR; Porcentagens
Ruth	UEFS	Presencial	Estadual	Matemática; Geometria; Química
LS	UEFS	Presencial	Municipal	Matemática; Geometria;
Joana	UEFS	Presencial	Municipal	Matemática; Geometria; Inglês
Dejavu	UEFS	Presencial	Municipal	Matemática; Geometria
BNog	UEFS	Presencial	Municipal	Matemática
Maria 2	UEFS	Presencial	Municipal e Estadual	Matemática; Geometria
Eduardo	Unisa	Semipresencial	Municipal e Estadual	Matemática; Geometria
Pitágoras	UEFS	Presencial	Municipal	Matemática; Geometria
Erick	UEFS	Presencial	Municipal e Estadual	Matemática; Física
Casa	UEFS	Presencial	Municipal	Matemática; Educação Ambiental e Sustentabilidade
Jane	Unifacs	Semipresencial	Municipal	Matemática; Geometria

Quadro 3 - Apresentação dos participantes

(conclusão)

Pseudônimo	IES	Modalidade que cursou a graduação	Rede em que atua	Disciplina que ministra
Richarlyson	UEFS	Presencial	Municipal	Matemática; Geometria; Ciências
Danmat	UFBA	Presencial	Municipal	Matemática

Fonte: elaborado pela autora (2023).

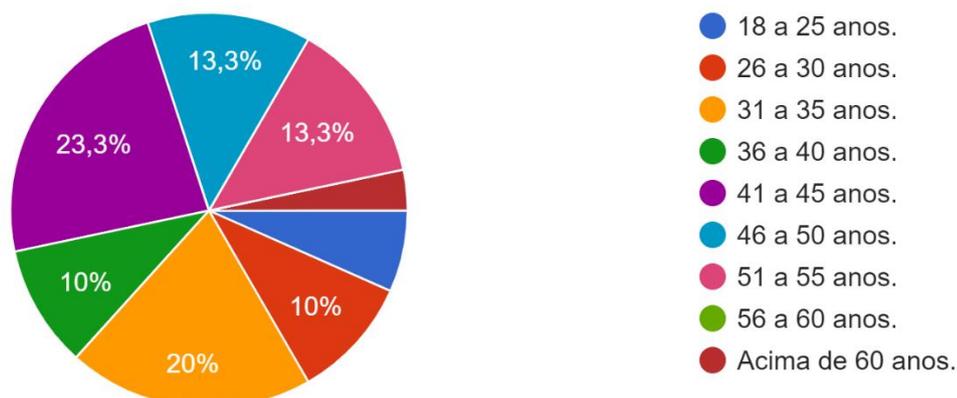
A partir do Quadro 3, percebemos que há prevalência da UEFS como instituição formadora desses professores, com exceção de quatro pessoas, dentre as quais duas cursaram a graduação na modalidade semipresencial. Também, observamos que grande parte leciona Geometria, além da Matemática, contando com alguns que já estão à frente dos itinerários formativos propostos pelo Novo Ensino Médio.

Além disso, uma das professoras – My – só trabalha na rede privada, então suas respostas não serão consideradas na análise, tendo em vista que o foco da pesquisa são os profissionais da rede municipal e estadual⁵⁷. Com isso, farão parte das próximas inferências as respostas dos demais 30 professores, visto que todos são licenciados em matemática e atuam na rede pública da cidade.

Nesse contexto, observando o Gráfico 4, é possível perceber que a maior parte dos professores possuem entre 41 e 45 anos, e quatro pessoas são as mais jovens (entre 18 e 25 anos), ou seja, aqueles que iniciaram na docência a menos tempo, consequentemente. Em contrapartida, um dos participantes possui acima de 60 anos – Jane –, mas, apesar disso, sua formação em Matemática é recente, finalizada entre 2011 e 2015. Dessa forma, por não existir predominância de faixa etária, compreendemos que temos uma rede em processo de renovação, o que também se comprova pela realização de concursos e Regime Especial de Direito Administrativo (Reda) nos últimos anos.

⁵⁷ Tomamos esse foco nas redes municipal e estadual, pois a educação pública é a fonte da maioria das matrículas dos jovens em idade escolar.

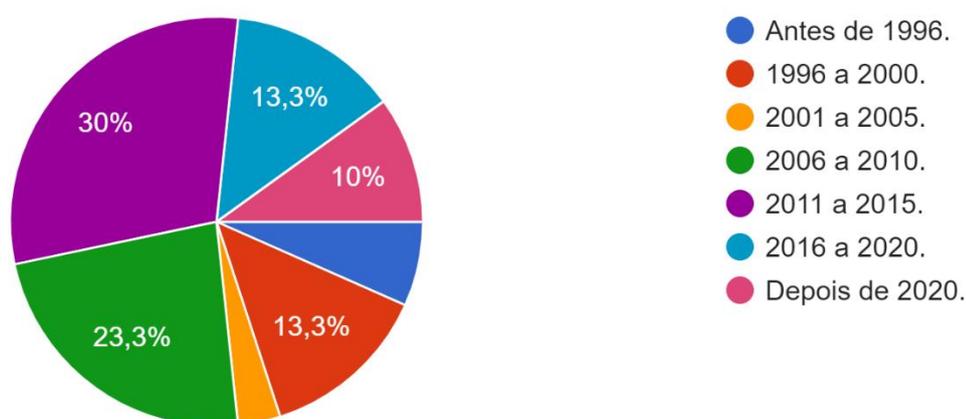
Gráfico 4 – Faixa etária dos participantes



Fonte: gerado pelo Google Forms com base nas respostas dos participantes (2023).

Ainda, vale explicitar, a partir do Gráfico 5, que 6,7% dos professores finalizaram o curso antes de 1996, estando, provavelmente, a mais tempo em atuação. Além disso, 13,3% concluíram entre 1996 e 2000 e 10% finalizaram após 2020, o que implica que a maior parte dos professores atuantes na rede foram formados enquanto as DCNs de 2002 estavam em vigência, e não as de 2015, a qual provocou maiores mudanças no cenário de formação inicial voltada para os temas da diversidade e na formação continuada de professores. Além disso, esses são dados que se fazem imprescindíveis, tendo em vista que analisamos a formação continuada para EREER desses profissionais, o que está diretamente relacionado ao tempo que tiveram para desenvolvê-la.

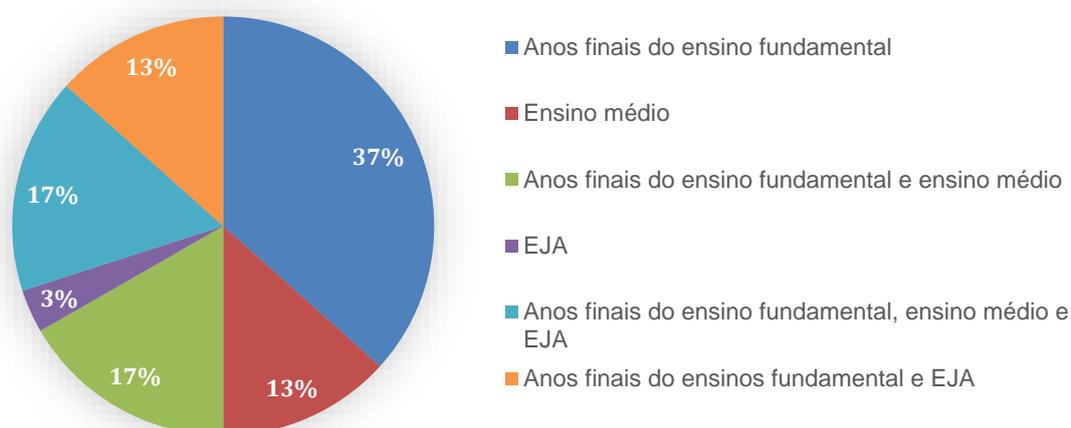
Gráfico 5 - Ano de conclusão do curso de Licenciatura em Matemática



Fonte: gerado pelo Google Forms com base nas respostas dos participantes (2023).

Nessa perspectiva, ao questionar em quais séries eles atuam, obtivemos o maior percentual na opção “Anos finais do ensino fundamental”. Com 13%, foram elencados “Ensino médio” e “Anos finais do ensino fundamental e EJA”, que só ficam atrás da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que conta com apenas um professor em atuação (3%) (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Etapa de ensino que os professores atuam



Fonte: elaboração própria com base nas respostas do questionário (2023).

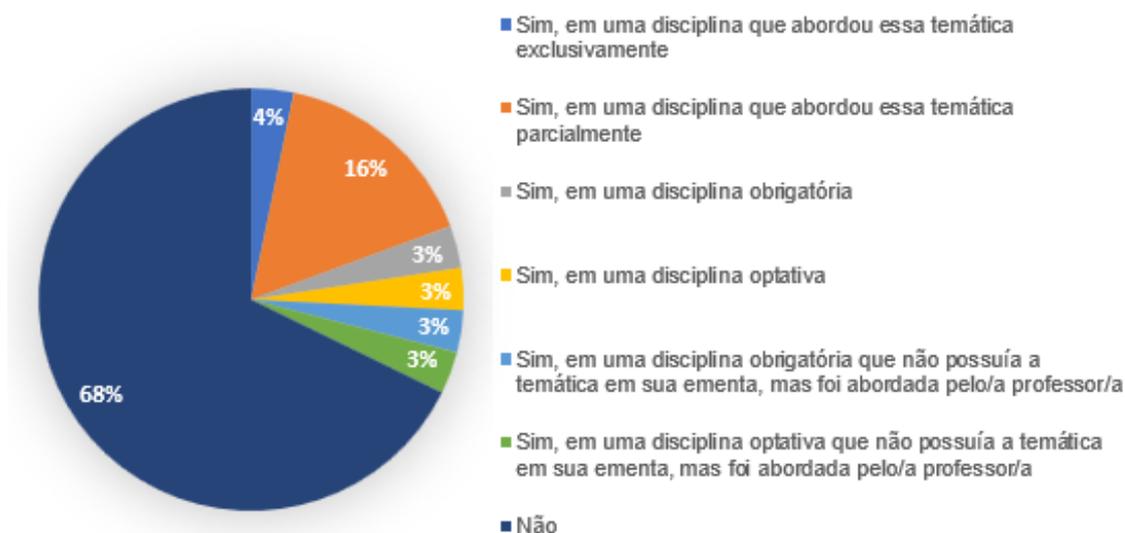
Diante desse cenário, percebemos que não é possível traçar um perfil que prepondera dentre os participantes da pesquisa, visto que há certo equilíbrio nas respostas. Em resumo: a quantidade de homens e mulheres é praticamente igual, com variedade de idades; a maioria é formada pela UEFS, finalizando o curso até 2020; e a maior parte do público se divide em uma das redes – ou municipal ou estadual –, ensinando Matemática e Geometria.

Após conhecermos de forma mais detalhada o perfil dos professores participantes, aprofundaremos as análises no que se refere à temática das relações étnico-raciais, tanto na formação inicial quanto na formação continuada desses docentes. Por isso, na próxima subseção, será possível compreender como o conhecimento se deu – ou não – na trajetória acadêmica e profissional desses sujeitos.

6.2 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O PROCESSO FORMATIVO: O QUE ESPERAR?

Para compreender melhor o foco desse estudo, que é a formação continuada para as relações étnico-raciais dos professores de matemática, é preciso compreender como esse tema foi desenvolvido – caso tenha sido – na formação inicial desses educadores. Diante disso, um dos nossos questionamentos buscou investigar se, durante a graduação, cursaram alguma disciplina que abordou a temática “relações étnico-raciais”, o que está disposto no Gráfico 7:

Gráfico 7 - Presença de disciplina voltada às relações étnico-raciais na graduação dos participantes



Fonte: elaboração própria com base nas respostas do questionário (2023).

A partir do Gráfico 7, é possível afirmar que, dentre os 30 participantes, 21 não cursaram disciplinas que abordassem o tema, mesmo que parcialmente, tendo em vista que uma das opções era descrita como “Sim, em uma disciplina que abordou essa temática parcialmente”. Inclusive, essa foi a segunda opção mais escolhida pelos professores, contando com cinco deles que estudaram a temática em alguma das disciplinas do curso, tendo a carga horária dividida com outro/s assunto/s.

Com isso, percebemos que apenas nove dos profissionais tiveram acesso à temática por meio de disciplinas, durante a formação inicial, pois um deles marcou duas opções em sua resposta. Assim, corroboramos o que foi evidenciado na pesquisa de Santos e Araújo (2022), na qual é demonstrada uma lacuna no que se trata da educação para as relações étnico-raciais na formação inicial dos professores de matemática das IES públicas baianas, incluindo a UEFS, que foi o local de formação mais citado pelos profissionais.

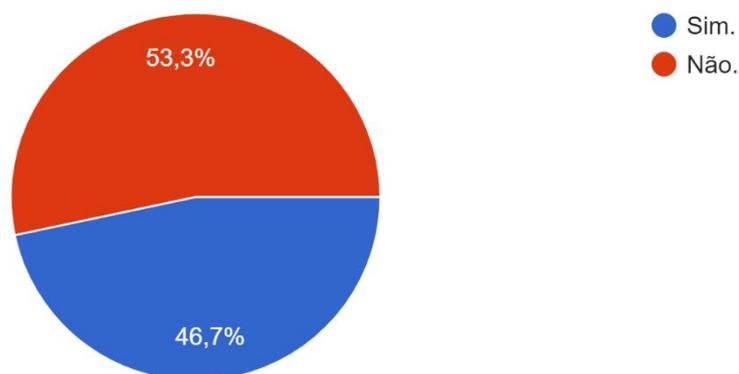
Nessa perspectiva, tendo em vista a defasagem nos cursos de Licenciatura em Matemática, as autoras explicam que

os currículos, em qualquer área de conhecimento, precisam garantir elementos da desconstrução do racismo e das diversas formas de preconceito e, para tanto, devem se voltar para os que não conhecem a história, cultura e as lutas dos povos africanos, além daqueles que crescem ouvindo e aprendendo a reproduzir falas e atitudes racistas como se fossem atitudes corretas e normais (Santos; Araújo, 2022, p. 8).

Tendo em vista os dados supracitados, faz-se necessário, agora, compreender como as formações continuadas vêm ocorrendo, considerando que os professores, em sua maioria,

iniciaram a atuação profissional com uma base frágil acerca da temática⁵⁸. Pensando nisso, questionamos aos participantes sobre suas participações em formações continuadas voltadas para as relações étnico-raciais (Gráfico 8):

Gráfico 8 - Participação dos professores em formações continuadas com a temática “relações étnico-raciais”



Fonte: gerado pelo Google Forms com base nas respostas dos participantes (2023).

Como o Gráfico 8, compreendemos que, apesar de ser um tema que vem sendo cada vez mais difundido, tanto pelos ambientes educacionais quanto pelos artísticos e políticos (Gomes, 2017), parte dos professores ainda permanece vendada em relação a um contato institucional com a temática, seja por vontade própria ou por falta de incentivo. Desse modo, Pinheiro (2023, p. 78), ao refletir sobre a formação continuada de professores, pela perspectiva antirracista, afirma que “esse compromisso formativo continuado precisa ser assumido pela escola, seja formando internamente, seja contratando pessoas com *expertise* prática e teórica no campo”.

Contudo, evidenciamos que, aqui, não pretendemos direcionar uma culpa única aos setores educacionais, às instituições ou aos professores. Porém, é preciso expor que diversos são os fatores que podem ocasionar a falta de formação continuada, e quando restringimos especialmente à educação para as relações étnico-raciais surgem ainda mais obstáculos preocupantes.

Nessa perspectiva, ressaltamos alguns pontos que Imbernón (2010) apresenta como obstáculos para a realização de formações continuadas que precisam ser vencidos. Entre eles, destacamos três pontos:

⁵⁸ Vale pontuar que essa é uma análise focada na formação continuada. Por isso, não investigamos mais profundamente as atividades realizadas por esses educadores durante a formação inicial. Dessa forma, é possível que tenham desenvolvido um contato maior com a temática de outras maneiras. No entanto, compreendemos que o tratamento do tema por meio de disciplinas é a forma mais segura de que todos tenham acesso, inclusive, objetivando construir uma base sólida para o enriquecimento de práticas pedagógicas antirracistas no momento da atuação profissional.

- a) “A **falta de verbas** para atividades de formação coletiva e, principalmente, para a formação autônoma nas instituições educacionais” (Imbernón, 2010, p. 35, grifo nosso);
- b) “Os horários inadequados, que **sobrecarregam** e intensificam o trabalho docente” (Imbernón, 2010, p. 35, grifo nosso);
- c) “A formação vista unicamente como **incentivo salarial ou promocional**, e não como melhoria da profissão, fato que pode provocar uma burocratização mercantilista da formação” (Imbernón, 2010, p. 35, grifo nosso).

Dessa forma, torna-se evidente que a formação continuada é permeada de desafios. Estes podem estar diretamente relacionados à falta de apoio ou incentivos que atendem apenas à lógica de mercado, sobrecarga dos profissionais, pouca autonomia das escolas e falta de verba. Por isso, entendemos que deve ser algo desejado pelos professores – e por isso também precisam buscá-las –, mas não devemos esquecer que os principais responsáveis pela oferta são os órgãos e instituições educacionais.

A partir do resultado exposto no Gráfico 8 e da análise de outras respostas voltadas à percepção dos profissionais acerca da EREER no ensino de matemática, foi possível ordenar as três unidades de registro utilizadas em nossa análise – como já explicado na seção metodológica desta pesquisa –, seguindo o proposto pelo método análise de conteúdo. Então, são elas: 1) não participou de formação continuada que aborde as relações étnico-raciais e acredita que a matemática pode ser uma aliada para uma educação antirracista; 2) participou de formação continuada que aborde as relações étnico-raciais e acredita que a matemática pode ser uma aliada para uma educação antirracista; 3) não participou de formação continuada que aborde as relações étnico-raciais e não acredita que a matemática pode ser uma aliada para uma educação antirracista.

Com as unidades de registro escolhidas e ao observar os materiais utilizados, na fase da pré-análise, foi possível avaliar as informações obtidas a partir deste ponto de partida. Desse modo, por meio das respostas ao questionário, compreendemos que a maioria se enquadra na unidade de registro 1, pois não participaram de formações continuadas para a EREER – a maioria deles – e consideram a matemática como uma aliada para uma educação antirracista, tendo em vista suas respostas voltadas, principalmente, às últimas indagações que foram feitas, relacionando o ensino da matemática e as relações étnico-raciais.

Em segundo lugar, temos a unidade de registro 2, que está alinhada com um percentual considerável das respostas, tendo em vista que 46,7% dos participantes já participaram de formações continuadas voltadas às relações étnico-raciais, os quais representam unanimidade

em enxergar o papel da matemática na luta antirracista. Este fator pode ser verificado por meio da resposta da professora Ruth, que diz: “A experiência que tive me ajudou a abordar as diversas matemáticas que existem dentro de cada contexto cultural e étnico, valorizando mais a diversidade em minhas aulas”⁵⁹.

Por último, a unidade de registro 3 é considerada a menos alinhada às respostas, visto que apenas um participante⁶⁰ se enquadra nesta situação, pois, além de nunca ter participado de formações continuadas no viés aqui abordado, acredita que a matemática não pode contribuir para um ensino antirracista. Nesse cenário, enfatizamos o que Araujo, Ferreira e Vieira (2023, p. 85) exploram quando dizem que “a Educação Matemática Antirracista se constitui em uma pedagogia progressista e emancipatória que poderá contribuir para intervir no mundo e, assim, propor uma educação contextualizada, significativa, que valorize a cultura e a identidade da população negra”.

Assim, o posicionamento deste participante, principalmente, é uma amostra de como a matemática ainda é vista como uma ciência distante das questões sociais, nesse caso, de raça, fomentando o viés que a coloca num lugar de exclusividade, como um sistema fechado e perfeito, conforme apontam Borba e Skovsmose (2001). Por isso, neste trabalho, reafirmamos a imprescindibilidade da formação continuada voltada às relações étnico-raciais para professores de matemática, tendo em vista que muitos desses não tiveram acesso a uma formação inicial que abarcasse essas questões.

Contudo, apesar da falta de formação inicial na maioria dos casos, percebemos que há uma quebra da perpetuação dos ideais que compreendem as questões raciais como exclusivas de áreas como História e Sociologia. Entretanto, percebemos que ainda há muito o que ser desconstruído, tendo em vista aqueles que estão afastados da temática durante a formação continuada, bem como os educadores que, assim como o participante supracitado, acreditam que a matemática esteja distante das questões raciais.

Muitas vezes, o licenciando em matemática até tem contato com estas discussões, devido aos professores que se responsabilizam por tratar de temáticas como essa, ainda que não esteja em sua ementa. Entretanto, normalmente, são vistas de forma superficial, sem aprofundamento ou até mesmo sem conexão com a matemática (Santos; Araújo, 2022).

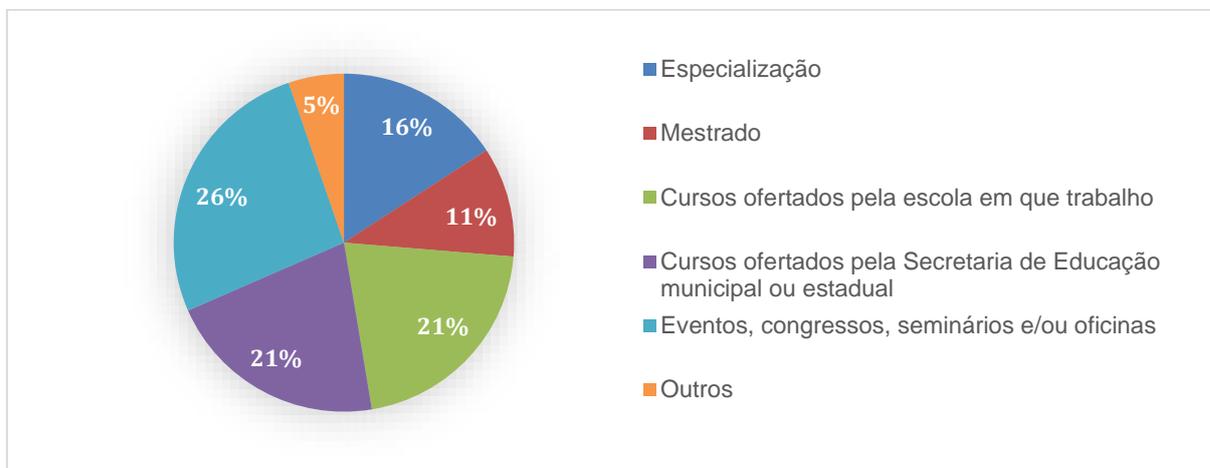
⁵⁹ Relato da participante Ruth, obtido por meio de resposta ao questionário realizado no Google Forms, no dia 21 de setembro de 2023.

⁶⁰ O participante informou ter entre 46 e 50 anos, tendo finalizado o curso de graduação entre 2011 e 2015, dados esses que podem justificar o posicionamento deste professor, tendo em vista que vem de uma geração mais distante do tema. Além disso, sua formação inicial foi embasada pelas DCNs de 2002, a qual não propagava o avanço dessas discussões.

Inclusive, tendo em vista o período de conclusão de curso do participante categorizado na unidade de registro 3 – que ocorreu entre 2011 e 2015, na UEFS –, compreende-se que esse fato pode se justificar, ainda, por ele ter cursado somente uma disciplina que abordou a temática (parcialmente), Evolução da Matemática, que é uma disciplina obrigatória do curso, mas não possui o tema em sua organização curricular.

Dando continuidade ao exposto no questionário, cabe destacar quais foram os contextos das formações para EREER que os professores participaram. Na pergunta anterior (Você já participou de alguma formação continuada voltada para as relações étnico-raciais?), 14 pessoas responderam “Sim”. Consequentemente, nas respostas apresentadas no Gráfico 9, também obtivemos as respostas de 14 pessoas, sendo que cinco participantes marcaram duas opções.

Gráfico 9 - Contexto de realização da formação continuada para a EREER



Fonte: gerado pelo Google Forms com base nas respostas dos participantes (2023).

Em uma das perguntas seguintes, quando questionamos sobre o nome do curso de pós-graduação, houve respostas como “Administração pública”, “Matemática financeira e estatística”, “Finanças Empresariais”. Com isso, percebemos que os participantes trouxeram para a pesquisa outras formações, tendo em vista que algumas das citadas não são ao menos relacionadas com a Educação Matemática. Visto isso, na subseção seguinte, estas formações continuadas serão aprofundadas, buscando investigar se as temáticas “relações étnico-raciais” e “Educação Matemática Crítica” estão inclusas e, se sim, como são desenvolvidas.

6.2.1 Como ficam as relações étnico-raciais nesta história?

Para entender como as relações étnico-raciais se dão na trajetória de pós-graduação dos professores de matemática de Feira de Santana, é preciso, primeiramente, conhecer quais foram

esses percursos formativos e, posteriormente, buscar como a temática esteve presente no processo. Dessa forma, apesar de existirem indícios de que alguns cursos descritos pelos professores não tenham tratado do tema, todos serão considerados, para garantirmos que a análise foi completa, avaliando, também, a existência da EMC nas discussões, visto que ela pode ser considerada uma alternativa para aqueles profissionais que não tiveram contato com a ERER, de modo a afirmar sua necessidade para uma formação crítica.

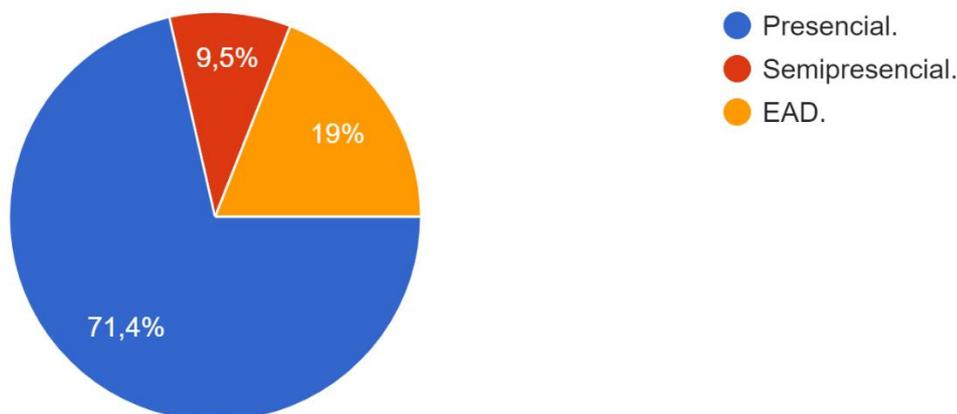
No Apêndice B, é possível perceber que o questionário aplicado foi dividido em algumas seções, com o intuito de facilitar e tornar mais dinâmico o momento de respondê-lo. Então, a seção voltada para a formação continuada de professores para as relações étnico-raciais foi dividida em outras duas subseções: a primeira referente à pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, e a outra tratava dos demais cursos de FCP. No entanto, os participantes inseriram suas experiências de um modo geral, não focando apenas na temática em questão. Por isso, todas as formações inseridas foram buscadas e analisadas, ainda que demonstrem, por meio do seu nome, distanciamento da temática.

Sobre a pós-graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu*, questionamos em qual instituição foi realizada. Dentre as respostas: 13 pessoas realizaram na UEFS – instituição preponderante também na formação inicial; uma na UNEB; uma na UFRB; uma no Instituto Pró Saber; uma no Instituto Federal da Bahia (IFBA); uma na Faculdade Católica de Feira de Santana; uma na “Unica” – acreditamos que o participante se referiu à Faculdade Única; e uma na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Contudo, algumas respostas foram desconsideradas, como descrito a seguir.

As respostas que ficaram fora da análise foram: “Ainda não fiz”, “Não fiz” e “Não lembro”; um dos participantes não informou a instituição, marcando apenas “Outro”; e outro não informou o nome do curso. Com isso, excluímos cinco respostas do total de 23, mantendo 18 cursos de pós-graduação para a análise.

Em seguida, questionamos a respeito da modalidade em que esses cursos foram realizados, com as opções “Presencial”, “Semipresencial” e “EAD”. Assim, conforme o Gráfico 10, a modalidade presencial foi a mais acessada pelos participantes.

Gráfico 10 - Modalidade em que os cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* foram realizados



Fonte: gerado pelo Google Forms com base nas respostas dos participantes (2023).

Dessa forma, refletimos que, apesar da imensurável oferta de cursos realizados semipresencialmente e a distância (Freitas, 2007; Inep, 2009), a maioria dos participantes cursaram a pós-graduação presencialmente. Isso, portanto, pode configurar um ponto positivo, tendo em vista que a convivência social no processo formativo, com maior acesso aos professores, colegas e até mesmo à biblioteca, no ensino presencial (Caetano; Cardoso; Miranda; Freitas, 2015), podem contribuir tanto para a formação inicial quanto para a continuada.

Agora, partiremos para as análises das respostas referentes aos nomes desses cursos, pois, a partir disso, unindo à informação da instituição em que foi realizado, investigamos a existência ou não das temáticas em questão (Quadro 4). A busca foi feita nos documentos norteadores dos cursos, a partir das seguintes palavras-chave: “relação étnico-racial”; “relações étnico-raciais”; “racismo”; “raça”; “etnia”; “Educação Matemática Crítica”; “EMC”; “Skovsmose”; “diversidade”; “criticidade”; “crítica”; “democracia”.

Quadro 4 - Análise sobre a existência ou não das temáticas nos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*

(continua)

Nome do curso de pós-graduação	Instituição em que o curso foi realizado	Quantidade de professores que cursaram	Trata das relações étnico-raciais?	Trata da Educação Matemática Crítica?	Trata dos termos afins?
Especialização em Educação matemática	UEFS/Nemoc	Dois	Não	Não	Não

Quadro 4 - Análise sobre a existência ou não das temáticas nos cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu

(continuação)

Nome do curso de pós-graduação	Instituição em que o curso foi realizado	Quantidade de professores que cursaram	Trata das relações étnico-raciais?	Trata da Educação Matemática Crítica?	Trata dos termos afins?
Especialização em Metodologia do ensino da matemática	Instituto pró saber	Um	Não	Não	Não
Mestrado Profissional em Matemática	UEFS	Quatro	Não	Não	Não
Especialização em Ensino de Matemática: Matemática na prática	IFBA	Um	Não	Não	“crítica” ⁶¹
Especialização em Docência em nível superior	Faculdade Católica de Feira de Santana	Um	Não	Não	“crítica” ⁶²
Especialização em Finanças Empresariais	UEFS	Um	-	-	-
Matemática ⁶³	UEFS	Um	Não	Não	Não
Metodologia do ensino da matemática ⁶⁴	UEFS	Um	-	-	-
Especialização em Matemática	UEFS	Um	Não	Não	Não
Especialização em Educação financeira com neurociência para docentes	Unoeste	Um	Não	Não	Não

⁶¹ No PPC, ao falar sobre aspectos que devem ser considerados em uma formação permanente, descrevem: “O incremento na postura **crítica** acerca do ato educativo” (IFBA, 2018, p. 7, grifo nosso).

⁶² No PPC, a palavra “crítica” aparece na ementa da disciplina “Avaliação no Ensino Superior”, trazendo a reflexão teórico-crítica acerca da avaliação educacional como uma das temáticas a ser abordada.

⁶³ A participante não informou se é especialização ou mestrado. Ainda, na pergunta sobre qual formação continuada realizou, ela apresentou apenas os cursos ofertados pela escola que trabalha. Contudo, como foi realizada na UEFS, podemos concluir que independentemente de ser a Especialização em Matemática ou o Profmat, teremos os mesmos resultados.

⁶⁴ O participante não informou se é especialização ou mestrado. Ainda, na pergunta sobre qual formação continuada realizou, ele não marcou nenhuma das alternativas.

Quadro 4 - Análise sobre a existência ou não das temáticas nos cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu

(conclusão)

Nome do curso de pós-graduação	Instituição em que o curso foi realizado	Quantidade de professores que cursaram	Trata das relações étnico-raciais?	Trata da Educação Matemática Crítica?	Trata dos termos afins?
Mestrado Acadêmico em Educação	UEFS	Um	Sim	Não	“relações étnico-raciais”, “raça”, “etnia”, “diversidade”, “democracia” e “crítica”
Administração Pública ⁶⁵	UEFS	Um	-	-	-
Metodologia do Ensino de Desenho ⁶⁶	UEFS	Um	Não	Não	“crítica” e “diversidade” ⁶⁷
Mestrado Profissional em Matemática	UFRB	Um	Não	Não	Não
Especialização em Educação Matemática com Novas Tecnologias	Instituto Mantenedor de Ensino Superior da Bahia	Um	-	-	-

Fonte: elaborado própria com base nas respostas ao questionário (2023).

A partir do Quadro 4, é possível visualizar que, dos 18 cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, apenas um deles trata da temática: o Mestrado em Educação da UEFS, mencionado pelo participante Erick. No entanto, é preciso destacar que realizamos uma análise no PPG como um todo, tendo em vista que não sabemos em qual linha de pesquisa o professor ingressou ou, ao menos, quais disciplinas ele cursou. Por isso, não é possível afirmar quais discussões ele, de fato, teve acesso.

⁶⁵ A participante não informou se é especialização ou mestrado. Ainda, na pergunta sobre qual formação continuada realizou, ela não marcou nenhuma das alternativas.

⁶⁶ O participante não informou se é especialização ou mestrado. Ainda, na pergunta sobre qual formação continuada realizou, ele não marcou nenhuma das alternativas. Visto isso, consideramos que se referia à Especialização em Desenho da UEFS.

⁶⁷ As palavras aparecem em dois momentos (cada uma) e se encontram desconectadas das temáticas aqui propostas.

Foi realizada uma busca no site do Mestrado em Educação da UEFS (PPGE/UEFS), no qual encontramos uma disciplina denominada “Cultura e Educação” – obrigatória para a Linha 3⁶⁸ e optativa para as Linhas 1⁶⁹ e 2⁷⁰. Em busca de mais informações, solicitamos o PPC ao PPGE, a fim de realizar as seguintes buscas: “relação étnico-racial” (sem resultados); “relações étnico-raciais” (um resultado); “racismo” (sem resultados); “raça” (três resultados); “etnia” (um resultado); “Educação Matemática Crítica” (sem resultados); “EMC” (sem resultados); “Skovsmose” (sem resultados); “diversidade” (treze resultados); “democracia” (quatro resultados); “criticidade” (sem resultados); “crítica” (seis resultados). Da mesma forma, apenas na Linha 3 encontramos o termo “raça/etnia”, bem como “relações étnico-raciais”, presente em sua lista de referências, o que não ocorre nas Linhas 1 e 2.

Como supracitado, dentre as disciplinas da matriz curricular do curso, ela é a única a apresentar, em sua ementa, os termos “raça” e “etnia”, os quais dividem a carga horária com outras temáticas também relevantes, como: relações de gênero, identidades socioculturais, idade, classe e sexualidade. No entanto, nesse contexto, é possível encontrar um avanço, tendo em vista que todos os outros cursos analisados não tratam das relações étnico-raciais ou, ao menos, da EMC.

Além disso, por meio de buscas na Plataforma Sucupira, foi identificado um Projeto Interinstitucional, vinculado também à Linha 3, que

investiga o desenvolvimento de Materiais Curriculares Educativos para educação das relações **étnico-raciais**, baseados na história do **racismo** científico, por meio dos marcos teórico-metodológicos da pesquisa colaborativa. Constitui o desdobramento dos estudos oriundos da exposição itinerante Ciência, **Raça** e Literatura, cujo acervo é produzido coletivamente por professores e estudantes da UEFS e da UFBA, e apresentada ao público desde 2013 (Plataforma Sucupira, 2022, p. 1, grifo nosso).

Para possibilitar informações mais concretas, pesquisamos também no banco de dissertações do Programa, buscando as mesmas palavras-chave – não só no título, mas em todo o trabalho. A partir disso, encontramos os seguintes resultados: “relações étnico-raciais” (dois resultados); “racismo” (cinco resultados); “raça” (três resultados); “etnia” (um resultado); “Educação Matemática Crítica” (um resultado); “Skovsmose” (um resultado); “diversidade” (12 resultados); “democracia” (dois resultados); “criticidade” (dois resultados); “crítica” (22 resultados). Dentre esses, a maioria são estudos vinculadas à Linha 3. Também é importante destacar que alguns trabalhos apareceram em mais de uma busca. Desse modo, consideramos

⁶⁸ Linha 3 – Culturas, diversidade e linguagens.

⁶⁹ Linha 1 – Políticas educacionais, movimentos sociais e processos de educação.

⁷⁰ Linha 2 – Currículo, formação e práticas pedagógicas.

que a questão das relações étnico-raciais não é um tema tão difundido entre as dissertações do programa, principalmente quando se trata da matemática.

Além disso, ao acessar o PPC do PPGE/UEFS e pesquisar pelos mesmos termos citados acima, só foram encontrados os registros já descritos, relacionados à disciplina “Cultura e Educação” – bem como nas referências associadas também a esse componente. Desse modo, compreendemos que, apesar de existir um documento-base do Programa que possui, inclusive, uma linha de pesquisa que trata da temática, em nenhum outro momento se fala sobre a questão da ERER, ao menos para demonstrar o alinhamento à legislação ou a necessidade de desenvolver este tema num curso de pós-graduação voltado, majoritariamente, para professores.

Sobre o PPGE/UEFS, é importante ressaltar também que na Linha 3 não há nenhum professor da área de Matemática. Em todo o Programa, existem quatro professoras licenciadas em Matemática, uma delas na Linha 1 e as outras três na Linha 2. Diante disso, evidencia-se, ainda mais, o distanciamento entre o tema, que possui certa discussão na referida linha de pesquisa, e a Matemática, tendo em vista que os ingressantes que têm interesse em relacionar as duas áreas terão dificuldade em encontrar um orientador interessado.

No que se refere ao Profmat, pesquisamos também em seu banco de dissertações – que é organizado a nível nacional. Foram buscadas, por meio dos títulos, as mesmas palavras-chaves já mencionadas. Com isso, os resultados voltados à existência das discussões continuaram sendo nulos acerca das instituições citadas – UEFS e UFRB –, ou seja, nenhuma das dissertações defendidas vinculadas ao Profmat, nessas instituições, trataram das temáticas citadas. No entanto, percebemos certo avanço a nível nacional, tendo em vista que houve retornos em algumas pesquisas, como: “Educação Matemática Crítica” (cinco resultados); “criticidade” (um resultado); “crítica” (30 resultados).

Ressaltamos que os termos supramencionados foram buscados, igualmente, nos materiais encontrados em todos os outros cursos. Entre os documentos analisados, estão:

- a) Profmat – UEFS: matriz curricular, catálogo de disciplinas e banco de dissertações;
- b) Especialização em Educação Matemática – UEFS: estrutura curricular;
- c) Especialização em Ensino de Matemática – IFBA: Projeto Pedagógico do Curso;
- d) Docência em nível superior – Faculdade Católica de Feira de Santana: Plano de Curso;

- e) Especialização em Matemática – UEFS: Projeto Pedagógico do Curso (Resolução Consepe 111/2018)⁷¹;
 - f) Especialização em Educação financeira com neurociência para docentes – Unoeste: apresentação do curso e quadro de disciplinas;
 - g) Mestrado em Educação – UEFS: Projeto Pedagógico do Curso e banco de dissertações;
 - h) Metodologia do Ensino da Matemática – Instituto Pró Saber: conteúdo programático do curso.
 - i) Metodologia em Desenho – UEFS: Projeto Pedagógico do Curso⁷²;
 - i) Profmat – UFRB: matriz curricular, catálogo de disciplinas e banco de dissertações.
- Ainda, faz-se necessário salientar que, durante a busca, as informações acerca de alguns cursos não foram encontradas. Dentre eles, estão:

- a) Finanças Empresariais – UEFS: realizamos a busca na ferramenta de pesquisa do Google, utilizando o nome do curso e da instituição; depois, pesquisamos diretamente no site da UEFS, bem como nas páginas dos Colegiados de Matemática e Administração, porém, nenhum dado sobre a existência do curso foi encontrado;
- b) Metodologia do ensino da matemática – UEFS: realizamos os mesmos procedimentos relatados na alínea “a”, exceto a busca na página do Colegiado de Administração, mas nada foi encontrado sobre o curso. Contudo, ao entrar em contato com o professor, ele informou que se equivocou no momento de pôr o nome da instituição, corrigindo-a para “Uninter”.
- c) Mestrado em Matemática Aplicada à Educação Básica – UEFS: não encontramos dados sobre essa pós-graduação na UEFS. Por isso, entramos em contato com a professora, a qual esclareceu que estava se referindo ao Profmat/UEFS;
- d) Administração Pública – UEFS: este nome está vinculado apenas a uma graduação pela UAB/UEFS, no entanto, é um curso EAD, o que se contrapõe ao que a participante traz ao dizer que foi um curso realizado presencialmente. Além disso,

⁷¹ A Especialização em Matemática da UEFS, desde 2022, não está em funcionamento, segundo o último coordenador em exercício da pós-graduação *lato sensu*, o qual foi contatado por não encontrarmos informações suficientes no site. Ele também enviou o PPC do curso, que não consta na página eletrônica.

⁷² Não foram encontradas informações sobre ele. No entanto, no site da instituição, existem dados voltados ao Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Desenho. Sendo assim, contatamos a coordenação, que enviou o Projeto Pedagógico do Curso.

mesmo que ela estivesse se referindo a ele, seria desconsiderado, visto que não se enquadra como um curso de pós-graduação;

Após a busca mais aprofundada em alguns casos, nos quais precisamos contatar os participantes novamente, ainda ficaram duas lacunas – relacionadas aos cursos nomeados como “Finanças Empresariais” e “Administração Pública”. Por isso, buscamos o Currículo Lattes dos dois participantes, porém, nenhuma informação foi encontrada.

Contudo, tendo em vista que alguns dados foram passados de forma equivocada pelos professores e essas informações só foram obtidas depois, através de um segundo contato, construímos o Quadro 5, a fim de realizar a análise novamente, com os dados corretos.

Quadro 5 - Correção das informações expostas pelos participantes

Pseudônimo	Nome do curso de pós-graduação	Instituição em que o curso foi realizado	Trata das relações étnico-raciais?	Trata da Educação Matemática Crítica?	Trata dos termos afins?
Clanas	Especialização Metodologia do ensino da matemática	Uninter	Não	Não	Não
Dani	Especialização em Educação Matemática com Novas Tecnologias	Instituto Mantenedor de Ensino Superior da Bahia	-	-	-
	Profmat	UEFS	Não	Não	Não
Maria 2	Profmat	UEFS	Não	Não	Não

Fonte: elaboração própria (2023).

Sobre o curso realizado pelo participante Clanas, por não ter informações suficientes no site da instituição, contatamos por meio do Whatsapp; assim, obtivemos a grade curricular do curso⁷³, na qual foi realizada a pesquisa com as palavras-chave supracitadas e nenhum resultado foi encontrado. A participante Dani realizou dois cursos de pós: sobre a especialização, a instituição não está em funcionamento, conforme pesquisa no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro e-MEC), então, não conseguimos contato; e o mestrado realizado (Profmat/UEFS) não aborda nenhuma das temáticas. Por fim, Maria 2, que corrigiu uma informação errada inserida no questionário, também não teve acesso às discussões no Profmat/UEFS.

Em suma, tendo em vista todas os dados analisados aqui, temos apenas um curso de pós-graduação que aborda a temática das relações étnico-raciais, a qual aparece em apenas uma

⁷³ Mesmo insistindo na solicitação do PPC, a instituição só enviou a grade curricular.

das linhas de pesquisa e, conseqüentemente, em uma de suas disciplinas obrigatórias – que pode ser optativa para as outras linhas. Além disso, consideramos o alcance de um resultado satisfatório na análise dos cursos, tendo em vista que somente três não foram encontrados. Dentre eles, estão: “Finanças Empresariais” e “Administração Pública”, os quais, através do próprio nome, não demonstram relação com a área de Educação Matemática ou, ao menos, com a EREER.

A partir do que já foi desenvolvido até aqui, compreendemos que ainda devemos nos aprofundar nas informações obtidas, para que seja possível alcançar o proposto nesta pesquisa. Tendo isso em vista, buscamos entender se os participantes tiveram contato com outras formações continuadas, para além da pós-graduação discutida nesta seção.

6.2.1.1 A situação dos cursos diversos de formação continuada para a EREER

Após os referidos resultados, no que se trata da pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, aplicaremos os mesmos procedimentos para analisar a existência das temáticas em outras circunstâncias de formação continuada. Todavia, antes disso, é preciso pontuar que, por se tratar de cursos diversos – incluindo palestras, *workshops*, cursos livres, eventos etc. –, realizados por instituições também diversas, o processo de busca se torna mais dificultoso e, por vezes, impossibilitado.

Tendo isso em vista, o Quadro 6, com a mesma estrutura do Quadro 4, analisará a existência das temáticas nos cursos diversos de formação continuada. Assim, dentre as 16 respostas ao questionamento sobre as formações realizadas, quatro foram desconsideradas – “Nenhuma”; “Não participei”; “Não tive formação voltada para essa temática”; “Especialização em Matemática com Novas Tecnologias”⁷⁴, pois este espaço foi destinado para as demais formações –, restando 12 formações a serem analisadas.

Quadro 6 - Análise sobre a existência ou não das temáticas nos cursos diversos de pós-graduação

(continua)

Pseudônimo	Nome do curso de pós-graduação	Instituição em que o curso foi realizado	Trata das relações étnico-raciais?	Trata da Educação Matemática Crítica?	Trata dos termos afins?
ProfM	Palestra Racismo na Escola	-	Sim	Não	-

⁷⁴ Este curso de pós não foi analisado anteriormente, pois a participante o inseriu no local errado. Com isso, não informou a instituição em que foi realizado, impossibilitando que o curso seja analisado.

Quadro 6 - Análise sobre a existência ou não das temáticas nos cursos diversos de pós-graduação

(continuação)

Pseudônimo	Nome do curso de pós-graduação	Instituição em que o curso foi realizado	Trata das relações étnico-raciais?	Trata da Educação Matemática Crítica?	Trata dos termos afins?
Nino	Curso de Relações Étnico-raciais e Escola	UEFS	Sim	Não	-
	Palestra Racismos na Escola	Eventos	Sim	Não	-
Callau	Palestra sobre racismo	-	Sim	Não	-
Mãe	Palestra Relações Étnico-raciais na Escola	-	Sim	-	-
Tobias	Um evento promovido pelo grupo de estudantes na graduação	UEFS	Sim	Não	Sim
	Outras formações sobre a comunidade Quilombola na escola que estudo ⁷⁵ pois se localiza ao redor de várias comunidades quilombolas	Escola Municipal José Tavares Carneiro	Sim	Não	Sim
Leona	Não lembro o nome, mas o tema foi “Educação Escolar Quilombola” e teve outro sobre “Relações étnico-raciais na escola”	Escola Municipal Quilombola Luiz Pereira dos Santos	Sim	Não	Não

⁷⁵ Aparentemente, o intuito do participante foi se referir à escola em que ele trabalha.

Quadro 6 - Análise sobre a existência ou não das temáticas nos cursos diversos de pós-graduação
(conclusão)

Pseudônimo	Nome do curso de pós-graduação	Instituição em que o curso foi realizado	Trata das relações étnico-raciais?	Trata da Educação Matemática Crítica?	Trata dos termos afins?
Erick	Formação sobre as relações étnico-raciais	AC Coletivo promovido pela Secretaria de Educação	Sim	Não	“Críticidade” e “Democracia”
Zuza	Preconceito	-	-	Não	-
Ruth	Era sobre cultura, educação e etnias	-	Sim	Não	-
Joana	Como ser um educador antirracista	Secretaria de Educação de Feira de Santana	Sim	Não	-
Dejavu	Palestra de racismos na escola	Seduc – Feira de Santana	Sim	Não	Não
Pitágoras	Palestra sobre Racismo	Secretaria de Educação de Feira de Santana	Sim	Não	Sim
	Palestra sobre relações étnico-raciais	Escola municipal de Feira de Santana	Sim	Não	Sim
	Palestra sobre Racismo	Escolas particulares	Sim	Não	Sim
	Eventos sobre consciência negra	Escolas particulares	Sim	Não	Sim

Fonte: elaboração própria com base nas respostas ao questionário (2023).

Como realizado anteriormente, buscamos o Currículo Lattes dos professores, tendo em vista que alguns não informaram as instituições que ofertaram as respectivas formações. Além disso, mesmo com os nomes dos locais, encontrar esses dados é uma tarefa difícil, pois, normalmente, não são registrados e organizados em suas próprias plataformas.

Diante dessa situação, consideramos tratar das relações étnico-raciais todas as formações indicadas que já possuem, em seu próprio nome, a temática. Ainda, no caso da EMC, observamos as respostas dos participantes voltadas a essa seção do questionário, tendo em vista que muitos disseram nunca ter tido acesso a esse tema ou ter ouvido falar somente na graduação e/ou especialização. Também, em busca de mais dados para preenchimento do Quadro 6, realizamos alguns procedimentos, conforme explicitado no Quadro 7:

Quadro 7 - Procedimento para busca de mais informações

Não possui Lattes e não forneceu mais informações após segundo contato	Nada foi encontrado no Lattes, mas forneceu informações após segundo contato	Nada foi encontrado no Lattes e não forneceu mais informações após segundo contato
Mãe	Tobias ⁷⁶	ProfM
Zuza	Leona	Nino
	Erick	Callau
	Dejavu	Ruth
	Pitágoras	Joana

Fonte: elaboração própria (2024).

Antes de prosseguir nas considerações, cabe abrir um espaço para explicar que, como exposto anteriormente, houve formações promovidas pela UEFS. Inclusive, o professor Tobias afirma que uma dessas foi desenvolvida pelo próprio curso de Licenciatura em Matemática, tendo os licenciandos do curso como público-alvo, mas abrangendo também professores de matemática e de outras áreas.

Tendo isso em vista, ressaltamos que algumas dessas formações ocorrem na UEFS, sendo organizadas, principalmente, pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) ou por colegiados e departamentos específicos. Quando se trata da ERER, é abordada, principalmente, pelos cursos de licenciatura. Por isso, como nosso foco é o curso de Licenciatura em Matemática, buscamos no site do curso se havia ocorrido mais alguma formação acerca da temática.

Nesse processo, a única abordagem encontrada foi de uma das *lives* do Prosa na Rede – uma atividade curricular desenvolvida pelo Colegiado de Matemática no período pandêmico, que contou com uma série de *lives* sobre temas diversos –, intitulada “Racismo: raízes históricas

⁷⁶ O participante esclareceu que as duas formações, apesar de não tratarem da EMC, abordaram assuntos relacionados à criticidade e democracia, que são questões afins àquelas que estão sendo discutidas aqui.

e enfrentamento atual”, mediada pelo Prof. Dr. Josivaldo Pires de Oliveira, da UNEB, e pela Profa. Dra. Sandra Nívea Soares de Oliveira, da UEFS.

Além disso, afirmamos que, a partir de buscas no site institucional da UEFS, encontramos formações voltadas à educação para as relações étnico-raciais. Porém, o que não podemos concluir é que são cursos acessados, em sua maioria, por professores já formados, tendo em vista que o público-alvo são os estudantes da graduação. Dessa forma, apesar de não impossibilitarem o acesso desses profissionais, por não serem o foco naquele momento muitas vezes a informação sequer os alcança.

Após esse percurso seguido e percebendo que algumas lacunas ainda permaneciam, recorremos à Seduc de Feira de Santana e ao NTE 19, para compreender se essas formações existem para todos os professores da rede, qual a periodicidade, a taxa de participação, dentre outras informações. Entretanto, nos dois casos não houve o êxito que esperávamos. No NTE 19, após falar com algumas pessoas, uma das servidoras – que disse ser nova no cargo – me informou que não sabia quais formações nessa temática já tinham acontecido, mas que buscaria os dados para me enviar. Não disponibilizou nenhuma forma de contato e assegurou que mandaria as informações, porém, não chegaram.

Nas idas à Seduc, as pessoas responsáveis pela formação continuada da educação básica não estavam presentes, então, ao falar com uma das responsáveis pela educação infantil, tivemos a informação de que aconteceu, nos anos 2022 e 2023, o Encontro de Educação Antirracista⁷⁷ – uma vez em cada ano. Ainda, informou que, em 2024, o evento provavelmente acontecerá em setembro, e que se esforçam para que ocorra às terças e quintas, pois são os dias em que, segundo ela, mais professores podem estar presentes. Na Secretaria, a funcionária que passou as informações solicitou meu contato telefônico – por não poder passar o contato de outros servidores –, mas também não me contataram.

A partir desse cenário, percebemos que, além da pequena quantidade de professores que realizaram formações continuadas sob a perspectiva das relações étnico-raciais, estas não possuem a devida atenção e organização. Isso ocorre tanto pelas instituições promotoras, que não detêm um sistema organizado para apresentação de dados acerca dessas formações, quanto pelos educadores, tendo em vista que, em sua maioria, registraram outros contextos formativos no Currículo Lattes, mas não houve menção acerca dos eventos aqui expostos. Ainda, durante as investigações nos currículos, buscamos identificar formações que poderiam não ter citado no questionário, mas também não encontramos.

⁷⁷ Destacamos que essa formação não foi citada por nenhum dos participantes.

Isso pode se justificar pelo fato de o Lattes se caracterizar como uma ferramenta voltada à área acadêmica, ambiente em que muitos professores da educação básica não estão inseridos. Além disso, também não há essa cobrança em concursos públicos, tendo em vista que a participação em eventos normalmente não é contabilizada e cursos são considerados somente quando possuem carga horária mínima de 180 horas, como ocorreu no último processo seletivo da Secretaria de Educação da Bahia e, também, no concurso para o cargo de professor auxiliar da UEFS.

Diante desse contexto, tornou-se imprescindível ouvir o que as gestoras das escolas envolvidas tinham a dizer sobre as formações continuadas realizadas para os respectivos profissionais. Então, entramos em contato com elas⁷⁸ para compreender se essas formações existem e como ocorrem. Vale ressaltar que a busca não ocorreu presencialmente devido ao período em que foi realizada esta fase da pesquisa, o qual ficou entre as férias das profissionais e o retorno do funcionamento da escola – matrícula, Jornada Pedagógica e início de ano letivo. Com isso, tendo em vista a grande demanda, algumas informaram a impossibilidade de me receber na escola para discorrer melhor sobre os detalhes.

Observando esse contexto, deduzimos que o baixo retorno das gestoras, pois somente quatro delas nos responderam, pode ter ocorrido devido à sobrecarga do início do ano letivo. Contudo, ainda assim, apresentaremos as informações obtidas, tendo em vista a importância dessas falas e o apoio que deram à nossa pesquisa.

A Gestora 1 informou que, em 2016 e 2017, houve uma formação mais completa, que ocorria mensalmente, voltada às relações étnico-raciais, e tinha como público-alvo tanto os educadores quanto a comunidade externa. No entanto, após esse período, acontece uma vez no ano, quando ela convida alguém especializado na área para palestrar para os professores, porém, sem um cronograma. Ocorreu, pela última vez, em 2023, com um seminário para discutir a implementação da Lei nº 10.639 na prática. Dessa forma, observamos que, atualmente, não há algo garantido e sistematizado, mas existe uma preocupação da diretora em manter os professores em formação.

A Gestora 2 informou que, na escola, não houve formação com essa temática no período em questão – entre os últimos três e cinco anos. Contudo, ocorrem algumas reflexões e orientações nas atividades complementares (ACs) escolares, pois, como exposto por ela, “este é um dos eixos norteadores do Documento Curricular Referencial da Bahia e deve perpassar o

⁷⁸ Referimo-nos apenas no feminino, pois todas são mulheres.

trabalho do professor durante todo o ano letivo”⁷⁹. Ela ainda afirma que a “Secretaria de Educação promove formações virtuais para os professores sobre diversas temáticas”⁸⁰.

Ainda em diálogo com a Gestora 2, ela sugere que seja realizada uma busca no site da Secretaria de Educação da Bahia e, principalmente, na aba do Instituto Anísio Teixeira (IAT) – responsável pela formação continuada da rede estadual. Porém, essa procura já havia sido realizada e nada foi encontrado. Algumas páginas não estão em funcionamento e em outras não encontramos formação continuada alguma voltada à temática.

Por fim, a Gestora 2 explicou que a Secretaria de Educação disponibiliza um documento “excelente” com orientações sobre diversas temáticas que devem pautar as ações dos profissionais, inclusive, informou que é um documento discutido durante as reuniões. Entretanto, afirma que “para que seja trabalhado na prática, depende da disponibilidade do professor” e que “há muita negligência por parte dos colegas, que resumem seu trabalho nos ‘conteúdos’ dos componentes curriculares”⁸¹.

O documento que a diretora cita é o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), o “normativo estadual que visa orientar os Sistemas, as Redes e as Instituições de Ensino da Educação Básica do Estado, na elaboração dos seus referenciais curriculares e/ou organização curricular escolar, por meio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos” (Bahia, 2021, p. 1). Ele possui dois volumes consolidados e um em processo de consulta pública para elaboração e aprimoramento: Volume 1 – Educação Infantil e Ensino Fundamental; Volume 2 – Ensino Médio; Volume 3 – Modalidades de Ensino (Consulta Pública).

O Volume 1 possui um tópico para tratar da educação para as relações étnico-raciais, porém, não se aprofunda na questão, o que dificulta a contribuição para a formação continuada dos profissionais. O texto apresenta uma contextualização sobre a pluralidade sociocultural existente na Bahia e, a partir disso, traz dados que comprovam a desigualdade, exclusão e violação de direitos da população negra, informações que poderiam, inclusive, ser uma forma de trabalhar o tema nas aulas de Matemática. Diante disso, cita algumas leis que embasam a questão e falam que é necessário que os estudantes tenham acesso a essa formação (Bahia, 2020), mas tudo isso de forma superficial, sem apontar caminhos que auxiliem o professor de Matemática sem formação na temática, por exemplo.

Além disso, no mesmo volume, ao expor o organizador curricular do componente curricular História, no ensino fundamental, tem-se duas habilidades, no 7º e 8º ano, em que são

⁷⁹ Fala da Gestora 2, durante diálogo com a pesquisadora, no dia 31 de janeiro de 2024.

⁸⁰ Fala da Gestora 2, durante diálogo com a pesquisadora, no dia 31 de janeiro de 2024.

⁸¹ Falas da Gestora 2, durante diálogo com a pesquisadora, no dia 31 de janeiro de 2024.

citadas as questões raciais (Bahia, 2020). Porém, ressaltamos: apesar de enfatizarem que é uma temática importante e que deve ser desenvolvida em sala de aula pelos professores, apenas um componente conta com a temática em sua organização curricular, somente em dois pontos. Assim, não temos sequer outras disciplinas da área de Ciências Humanas que obtiveram essa atenção. Matemática, então, que já é comumente afastada de tais discussões, permanece.

Agora, tratando do Volume 2 – Ensino Médio, possui também uma seção referente à educação para as relações étnico-raciais, que traz o mesmo texto apresentado no Volume 1. Contudo, há também um tópico denominado “Educação antirracista e ensino da história e cultura indígena, africana e afro-brasileira”, no qual se aprofunda um pouco mais a questão das leis e sobre a necessidade de que a educação antirracista seja, de fato, efetivada nas escolas. Além disso, a temática aparece duas vezes dentre as habilidades estabelecidas para os componentes Filosofia, Geografia, História e Sociologia (Brasil, 2022).

Ainda, no tópico que apresenta a organização curricular da educação integral, “Relações étnico-raciais” aparece como um componente curricular, constando no Itinerário Formativo 4 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no 1º e 3º ano do ensino médio. Também há o componente “Estações dos Saberes II”, que desenvolve as “vivências e práticas experimentais transdisciplinares: identidade, pertencimento com ênfase em relações étnico-raciais” (Bahia, 2022, p. 442).

Como é percebido, mais uma vez, a temática não tem nenhuma relação com a Matemática. Ademais, apesar de reconhecida como componente curricular, precisa de condições e possibilidade para que seja ofertada pelas escolas, o que torna uma situação sem alguma garantia também, tendo em vista que pode se escolher ou não determinado itinerário formativo.

Dando continuidade aos diálogos com as diretoras, temos a Gestora 3, a qual informou que não há formações para essa temática. Destacou, ainda, que pode ocorrer uma *live* ou algo do tipo, mas que não são, de fato, formações continuadas. Por fim, a Gestora 4 – que não deu detalhes sobre – disse que já houve formações sobre a referida temática para os professores.

Diante do exposto, compreendemos que as instituições de ensino que promovem formações voltadas à EREER não possuem informações disponíveis para que seja possível analisar como esse tema é desenvolvido com os profissionais, tendo em vista que pode ser abordado por diversas vertentes. Então, assim como com os demais dados, também não encontramos informações sistematizadas pelas escolas no que se refere a tais formações.

No entanto, apesar da desorganização e falta de estruturação e periodicidade, por parte das instâncias educacionais, essas formações são desenvolvidas por determinadas escolas, como

exposto por alguns participantes e pelas gestoras. Porém, ainda há o desinteresse de algumas instituições, as quais não abordam a temática, de modo a manter os profissionais sem incentivos e alertas sobre essa necessidade. Com isso, percebe-se que há estabelecimentos de educação básica que não estão cumprindo o que está disposto no Parecer CNE/CP nº 003/2004, já mencionado, pois foi determinada a inclusão da discussão da questão racial nos processos de formação continuada, inclusive de docentes do ensino superior (Brasil, 2004c).

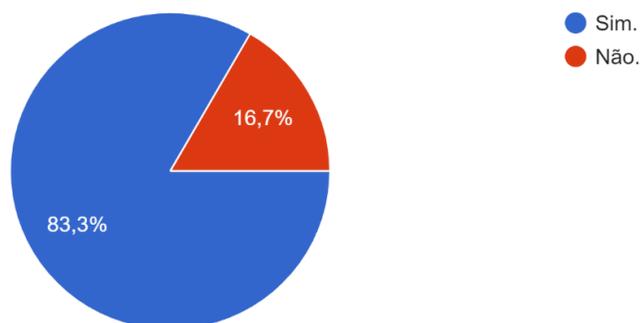
Por esse viés, recordamos o exposto por Freire (2022a, p. 45), que diz: “nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade [...]”. Assim, vale questionarmos: os professores de matemática, considerando seus trajetos formativos, têm sido alheios ou conscientes de seu papel enquanto formadores? Pensando nisso, finalizaremos nossa análise buscando responder a essa pergunta, tendo em vista o que já foi discutido até aqui e o que ainda será observado a partir das conclusões dos participantes.

6.2.2 Professores de matemática e formação continuada para as relações étnico-raciais: alheios ou conscientes?

Na última seção do questionário, buscamos estabelecer uma relação entre o percurso formativo desses professores e suas práticas pedagógicas, bem como suas experiências em sala de aula. O objetivo foi compreender se ambos estão caminhando juntos, ou seja, entendendo que ocorrem situações de racismo em sala de aula, necessita-se de formação continuada que sane as lacunas existentes na formação inicial desses educadores (Santos; Araújo, 2022), para que, assim, consigam lidar com esses contextos e, conseqüentemente, educar por um viés antirracista, considerando, inclusive, um dos princípios do ensino, com base na LDB – a consideração da diversidade étnico-racial (Brasil, 1996a).

Visto isso, ao questionarmos se os profissionais já presenciaram situações de racismo em sala de aula ou em outros ambientes da escola, obtivemos o exposto no Gráfico 11:

Gráfico 11 - Respostas ao questionamento “Você já presenciou situações de racismo em sala de aula ou em outros ambientes da escola?”



Fonte: gerado pelo Google Forms com base nas respostas dos participantes (2023).

O resultado apresentado no Gráfico 8 mostra que 25 professores afirmaram já ter presenciado situações de racismo em sala de aula ou em outros locais da escola, enquanto cinco confirmaram que nunca presenciaram. Assim sendo, apesar de representar uma pequena quantidade de professores, vale questionarmos: é possível estar numa sociedade racista e não perceber o racismo na sala de aula?

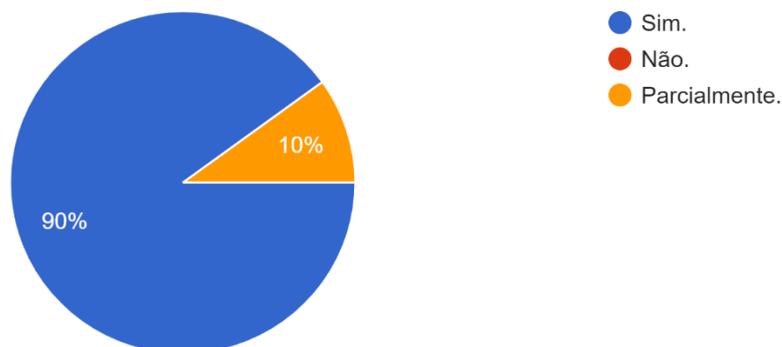
Como já mencionado neste trabalho, conforme Almeida (2019), o racismo em nossa sociedade, dentre outras formas de manifestação, é compreendido como estrutural e institucional. Então, mesmo implícito, muitas vezes, ele está lá, inclusive no âmbito escolar, atingindo meninos e meninas negros. No entanto, justamente pela falta de letramento racial, passa despercebido pelo olhar de alguns professores, como foi o caso desse pequeno grupo que relatou não perceber a presença do racismo, o que ocorre inclusive com os de matemática, que já são, comumente, afastados dessas discussões.

Contudo, é preciso ressaltar que uma parcela significativa dos participantes reconhece o racismo em sala de aula. Isso significa, sobretudo, um passo importante para o desenvolvimento de ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no acesso à educação, como proposto pelo PNE (2014-2024) e aconselhado por Ribeiro (2019, p. 21) quando afirma que “reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo”.

Com isso, retornamos à defesa de Hooks (2017), que relata sobre professores que a inspiraram a transgredir fronteiras que limitam cada aluno, para, dessa forma, aproximar-se de cada um deles. Assim, poderíamos, ao menos, vislumbrar um cenário em que esses estudantes teriam suas dores percebidas e, principalmente, acolhidas, inclusive aquelas geradas pelos racismos. Com isso, tanto aqueles profissionais que não compreendem a existência do racismo em sala de aula quanto os que a percebem precisam ultrapassar essa barreira, para que, além da percepção, haja a real inclusão dessas histórias e pessoas em sua sala de aula.

Buscando compreender se os participantes enxergam a importância das relações étnico-raciais para suas práticas, obtivemos as seguintes respostas (Gráfico 12):

Gráfico 12 - Respostas ao questionamento “Enquanto professor de matemática, acredita que a formação para as relações étnico-raciais é importante para a sua prática?”



Fonte: gerado pelo Google Forms com base nas respostas dos participantes (2023).

Dessa forma, temos que 27 participantes acreditam que a formação para as relações étnico-raciais é importante para a sua prática pedagógica, o que se configura como um avanço para a área. No entanto, conforme os resultados da análise, pouco mais da metade desses professores não possui essa formação, o que retoma as discussões desenvolvidas anteriormente, a respeito da falta de importância e resistência no que se trata da temática, tanto pelas escolas quanto pelos próprios profissionais (Silva, 2012).

Inclusive, vale refletir também sobre a parcela de três pessoas que acreditam que a formação para ERER é parcialmente importante para suas práticas. Nessa perspectiva, podemos relacionar esse dado com o questionamento que buscou identificar se os professores acreditam na possibilidade de desenvolver o tema nas aulas de matemática, no qual um participante disse que não acredita ser algo possível, estando também entre as três pessoas citadas acima.

A partir disso, faz-se necessário uma análise do perfil desse professor, conforme o que ele informou nas respostas. É um profissional que diz nunca ter participado de uma formação continuada voltada às relações étnico-raciais, porém, cursou, durante a graduação, uma disciplina que abordou o tema parcialmente. Além disso, não tem certeza se já ouviu falar sobre a Educação Matemática Crítica. Nesse viés, afirma que, além de nunca ter presenciado situações de racismo no ambiente escolar, não acredita que seja possível desenvolver a temática em suas aulas.

Com base nesse fato e em outros resultados obtidos, como o percentual ainda existente de professores que não tiveram contato algum com a temática ou tiveram de forma superficial, temos em evidência a necessidade do desenvolvimento de formações continuadas para as relações étnico-raciais no ensino de matemática, pois, com a falta dela, identificamos a carência

na abordagem da temática e até mesmo no combate do racismo, visto que a maioria dos professores já presenciaram situações de racismo em sala de aula, contudo, tiveram pouco ou nenhum contato com o tema. Conforme Pinheiro (2023, p. 145),

O educador [...] antirracista é, acima de tudo, uma pessoa consciente de si dentro dos sistemas de opressão que estruturam a nossa sociedade. Ele/ela é aquele sujeito que, em uma sociedade estruturalmente racista, compreende que não há como fugir psicologicamente desse mal social se não destruímos o racismo em suas bases.

Assim, evidencia-se como essa questão permanece distante da realidade da sala de aula de matemática para alguns profissionais, como se o racismo vivenciado pelos estudantes negros devesse ser dissociado de suas vivências naquele momento da aula, visto que são manifestações que podem acontecer, inclusive, nestes instantes. Um exemplo disso está na fala do professor Math, que diz:

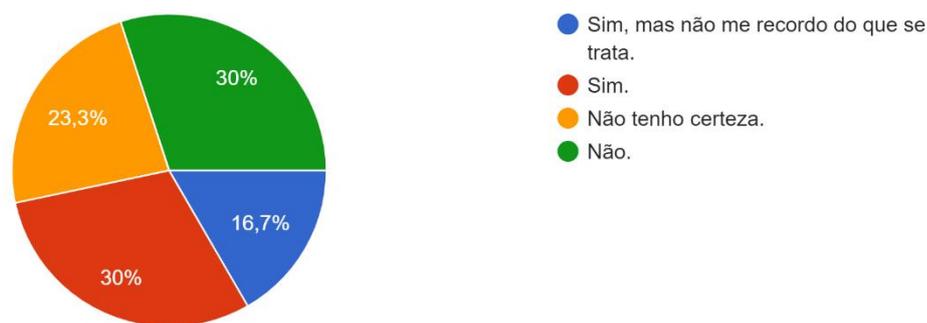
Considero de suma importância a oferta de cursos de aperfeiçoamento sobre educação para as relações étnico-raciais, para todo corpo docente das redes de ensino. As demandas em sala de aula decorrentes das relações étnico-raciais e ou afins surgem a todo momento e são reflexo dos conflitos sobre o tema que ocorrem em nossa sociedade, o que corrobora na formação e preparação do professor⁸².

Dessa forma, reafirmamos a necessidade de uma formação para a educação das relações étnico-raciais, por compreender que não está alcançando todo o professorado e, além disso, por concluirmos que há uma defasagem também na formação voltada para a Educação Matemática Crítica, perspectiva esta que pode auxiliar no desenvolvimento de práticas antirracistas atreladas aos conteúdos matemáticos, apesar de não esgotar a temática. Isso, tendo em vista que a EMC objetiva aproximar a matemática das questões sociais emergentes na sociedade, compreendendo que não é uma ciência superior nem desconexa da realidade (Skovsmose, 2001, 2014).

O Gráfico 13 prova que a EMC também está distante da formação continuada dos professores:

⁸² Resposta do participante Math ao espaço destinado para considerações ou comentários acerca da pesquisa e do questionário.

Gráfico 13 - Respostas ao questionamento "Você já ouviu falar em Educação Matemática Crítica?"



Fonte: gerado pelo Google Forms com base nas respostas dos participantes (2023).

Com ele, percebemos que boa parte dos participantes ou não se lembra do assunto e de já ter ouvido falar sobre ele ou nunca ouviu falar sobre. Conforme Souza (2023), 20% dos professores de Matemática da rede municipal de Feira de Santana tiveram contato com a EMC na formação inicial, e apenas 37% na formação continuada, corroborando com os dados encontrados na nossa pesquisa. Dessa forma, como apontado por Gatti e Barretto (2009, p. 200), “a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial”.

Em contrapartida, percebemos que, ainda na formação continuada, não está havendo sequer essa compensação, pois os professores permanecem distanciados da EMC. Um exemplo disso é o que ocorre no Profmat, que foi citado como pós-graduação de parte dos professores. Apesar de ser um mestrado profissional específico para educadores de matemática, não trata em nenhum momento da Educação Matemática Crítica, e, conseqüentemente, não possui, dentre as dissertações defendidas, alguma que desenvolva a temática articulando com a sala de aula.

Nesse viés, podemos observar também os programas Pibid e PRP, que estão cada vez mais presentes na educação básica, fato que, de certo modo, aproxima os conhecimentos acadêmicos dos professores que estão inseridos nas escolas. No entanto, no que se refere à EMC, não é percebida essa troca, mesmo quando os professores retornam à universidade como estudantes de pós.

Assim, analisamos que, ainda que incipiente, existe uma formação para a ERER que possibilita certa postura antirracista por parte dos professores em sala de aula. No entanto, isso não acontece com a EMC, a qual permanece alheia à formação desses profissionais, o que impossibilita que seja uma aliada no processo de desenvolvimento de um ensino de matemática mais crítico e, também, vinculado à temática aqui discutida. Diante disso, reafirmamos o que o

professor Erick destacou sobre a possibilidade de “[...] caminhar numa perspectiva de formação para o desenvolvimento crítico, contribuindo numa leitura de mundo para além daquelas estabelecidas de forma hegemônica. Uma formação emancipatória”⁸³.

Portanto, tendo em vista os dados obtidos a partir das respostas ao questionário, cabe inferir que nossos trajetos formativos permanecem, em partes, atrelados à lógica colonial que ainda assola o país, pois, além de passarmos por uma formação inicial ausente no que se refere à educação antirracista, parte significativa do professorado permanece assim na formação continuada, o que ocorre não somente por escolha individual, mas por omissão estatal e das respectivas escolas em que cada professor de matemática está inserido. Por esse viés, Bento (2022, p. 78) afirma:

é na organização da instituição, ao longo da história, que se constrói a estrutura racista. É na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas que se manifesta a branquitude. Elementos da cultura negra ou indígena, quando presentes no currículo, não são reconhecidos como tais ou estão estigmatizados.

Logo, apesar de compreendermos que houve um avanço no cenário, ao compararmos com a formação inicial, denunciemos a urgência dessas alterações, que, inclusive, são previstas legalmente, mas, ainda assim, são esquecidas por muitas instituições e por muitos profissionais. Contudo, é preciso lembrar que, mais importante que o cumprimento da lei, é formar professores tendo como base a educação democrática e crítica, contribuindo para que saibam lidar com a diversidade e, principalmente, que consigam educar pela perspectiva antirracista um público inserido numa sociedade que tem como base esta mazela social.

⁸³ Resposta do participante Erick ao espaço destinado para falarem sobre as contribuições da Educação Matemática Crítica às suas práticas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ÚLTIMOS PASSOS DESTA JORNADA

A fim de encontrar conclusões satisfatórias para este estudo, é preciso retomar que nosso objetivo central foi compreender como as discussões referentes às relações étnico-raciais se dão na política de formação continuada a partir de cursos e programas que os professores de matemática de Feira de Santana participaram. Então, para que fosse possível alcançá-lo, elencamos quatro objetivos específicos:

- a) mapear as políticas públicas educacionais vigentes e finalizadas, criadas entre 1996 e 2022, voltadas à formação de professores e às relações étnico-raciais.
- b) discutir a formação continuada de professores de matemática sob a perspectiva da Educação Matemática Crítica;
- c) investigar o processo de formação continuada em educação para as relações étnico-raciais dos professores de matemática que trabalham na rede pública da educação básica de Feira de Santana;
- d) compreender como a temática “educação para as relações étnico-raciais” está posta nas legislações e documentos que embasam os cursos e programas de pós-graduação realizados pelos professores de matemática de Feira de Santana.

Diante disso, ressaltamos que houve sucesso no desenvolvimento dos três primeiros objetivos específicos, os quais se constituíram como etapas importantes da pesquisa. No que se refere ao primeiro e segundo, tivemos como apoio um grande arcabouço teórico, além da legislação e documentos norteadores existentes sobre os assuntos, assim foi possível traçar o percurso das políticas públicas já estabelecidas – atuais ou não – voltadas à formação continuada de professores e à educação para as relações étnico-raciais, o que foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa, e sustenta nossa argumentação em defesa de uma FCP que trate da ERER.

Outrossim, a partir da discussão realizada sob a perspectiva da Educação Matemática Crítica, reafirmamos nossa hipótese inicial, a partir dos pesquisadores utilizados (Biotto Filho, 2015; Borba; Skovsmose, 2001; Silva, 2016; Skovsmose, 2000, 2001, 2014), a qual já apresentava a EMC como uma aliada para o tratamento de questões raciais nas aulas de matemática, tendo em vista que sua defesa é, exatamente, uma educação matemática democrática e emancipatória. Nesse sentido, corroboramos com uma das respostas do participante Erick, descrita na seção anterior, bem como da participante Ruth, quem afirma que “essas discussões mudaram [...] [seu] olhar enquanto educadora, [...] estimulando a buscar uma

prática pedagógica que leve em consideração o contexto social, cultural e a realidade na qual o aluno está inserido”⁸⁴.

A fala de Ruth coloca em evidência as discussões já desenvolvidas nessa pesquisa acerca da importância dos conhecimentos difundidos pela EMC para o ensino de matemática. Contudo, a partir do nosso estudo, percebemos que não há formação suficiente para que os docentes consigam desenvolvê-la em suas práticas, tanto na graduação quanto na formação continuada, o que dificulta a fomentação de um aprendizado de matemática relacionado às questões sociais, culturais, econômicas, raciais etc.

Dando continuidade, diante das discussões estabelecidas no referencial teórico, iniciou-se a etapa voltada à investigação do processo formativo dos participantes da pesquisa, a qual foi precedida por diversas ações que buscavam, por fim, alcançar esses profissionais, para que aceitassem contribuir para a pesquisa. Desse modo, obtivemos o total de 30 respostas.

Com isso, assim como exposto na análise deste estudo, vale questionar: será a temática da educação para as relações étnico-raciais um motivo para a baixa quantidade de participações na referida pesquisa? Essa é uma das perguntas que não terá uma resposta concreta, pois, para essa investigação, precisaríamos de uma pesquisa com outro foco. No entanto, vale destacar que é uma forte possibilidade.

Nesse viés, no que se refere ao último objetivo específico, bem como ao objetivo geral, deparamo-nos com nosso maior obstáculo, tendo em vista que não foram encontrados dados que nos levassem a essas formações que abordam a temática da educação para as relações étnico-raciais. Primeiramente, quando focamos na pós-graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu*, percebemos, evidentemente, uma carência da temática, visto que as formações desse tipo realizadas pelos participantes da pesquisa não tratam da questão racial.

Foi encontrada uma única exceção, no Programa de Pós-graduação em Educação da UEFS, o qual possui uma linha de pesquisa e, conseqüentemente, uma disciplina que aborda o tema – apesar de estar dividida com outros assuntos também importantes e densos. No entanto, a fim de cumprir com os objetivos propostos aqui, ao aprofundarmos a busca no documento regulador do PPGE-UEFS, percebemos que a temática não se configura como destaque. Dessa forma, apesar de fazer parte de uma das disciplinas do curso, sua aparição no PPC é tímida, pois continua se fazendo presente somente na ementa da disciplina Cultura e Educação, da Linha 3.

⁸⁴ Resposta da participante Ruth ao espaço destinado para falarem sobre as contribuições da Educação Matemática Crítica às suas práticas.

Com isso, no único curso de pós-graduação encontrado que aborda a temática, temos uma citação breve sobre as relações étnico-raciais. Esse fato nos leva a compreender que, mesmo com a existência de políticas de formação continuada para a EREER, a pós-graduação que os professores de matemática estão acessando permanece esvaziada de questões importantes como a discutida aqui, tendo em vista que são debates distantes dos objetivos desses cursos.

No entanto, enquanto egressa de um curso de graduação da UEFS e mestranda na mesma instituição, tive conhecimento e, inclusive, participei, nesta universidade, de formações voltadas à educação para as relações étnico-raciais no decorrer do meu percurso acadêmico. Então, é possível afirmar que esse é um tema discutido na instituição, de modo geral. Porém, como apontado anteriormente, são formações que tem como público-alvo os estudantes de graduação, de modo que, muitas vezes, não alcançam os profissionais da educação básica e até mesmo os alunos dos cursos de pós-graduação da própria universidade.

Ainda, é preciso destacar que houve um número mais expressivo de profissionais que participaram das demais formações continuadas que tratam dessa temática – aquelas realizadas pelas Secretarias de Educação, NTE, escolas ou até mesmo de forma autônoma pelos professores. Uma parcela significativa dos docentes teve contato com alguma formação continuada voltada para as relações étnico-raciais, o que pode ter ocorrido através de uma breve palestra ou por meio de um curso com uma carga-horária mais elevada. Diante desse cenário, precisamos analisar alguns pontos, como: a falta de dados sistematizados acerca dessas formações; como algumas formações são só paliativos e têm a necessidade de aprofundamento; e acerca dos profissionais que ainda não tiveram contato com a temática.

Assim, temos o obstáculo já citado anteriormente. A falta de dados nos impossibilitou de realizar a análise proposta em nossa questão diretriz, tendo em vista que, além de os participantes passarem informações muito superficiais acerca das formações, não havia nada registrado e sistematizado pelas instituições promotoras desses momentos formativos. Um exemplo disso é a Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, que foi citada como organizadora de formações pela maioria dos professores, mas, quando buscamos dados sobre, as informações não estão disponíveis ou, de fato, não existem.

A falta de sistematização e publicização dos dados referentes à formação continuada em Feira de Santana foi um empecilho desde a fase inicial da nossa pesquisa, tendo em vista a escassez de informações até no quantitativo de ingressantes na pós-graduação das instituições do município. Nesse viés, o mesmo acontece com as informações acerca da FCP para as relações étnico-raciais, sendo estas realizadas pela Secretaria de Educação Municipal de Feira

de Santana, Secretaria de Educação do Estado da Bahia, pelas escolas de educação básica, bem como pela UEFS.

Diante do exposto, faz-se necessário que a presente pesquisa registre essa denúncia. Durante o governo Bolsonaro, o Brasil passou por um processo de apagão de dados, inclusive no que se trata das informações dos municípios, o que tornou impossível atingir as metas do PNE (2014-2024), como apontado pela Agência Senado (2023). Dessa forma, evidenciamos a necessidade de que as informações referentes à formação continuada em Feira de Santana, em qualquer que seja a instituição organizadora, sejam sistematizadas e publicizadas, para que os monitoramentos sejam possíveis, bem como o desenvolvimento de pesquisas como esta.

Além disso, apesar de contarmos a maiorias das escolas em que os participantes trabalham, poucas retornaram o contato⁸⁵. Com isso, pretendíamos esclarecer: se essas formações aconteciam no ambiente escolar ou não; caso não acontecesse, qual a razão; se os professores de matemática participavam, dentre outros questionamentos. Porém, apenas quatro gestoras responderam, o que mais uma vez, é um grupo pequeno diante do número de escolas envolvidas.

Nesse processo de diálogo com as diretoras, compreendemos que não há uma cobrança na promoção de formações voltadas para a EREER, tendo em vista que algumas escolas fizeram há um tempo considerável e não houve uma atualização nos últimos anos, o que impossibilita que os profissionais reciclem as informações obtidas e se mantenham ligados a essa temática que faz parte do nosso cotidiano. Ainda, caso haja novas contratações na escola, também permanecem sem acesso às discussões.

Ademais, uma das gestoras demonstrou que o corpo docente não se mostra interessado em desenvolver um ensino antirracista em sala de aula, pois, conforme sua fala, acontecem reflexões sobre o assunto em ACs, visto que é um tema desenvolvido no DCRB, mas os professores focam em uma educação conteudista. Desse modo, vale questionar: orientações ocorridas em ACs, momento em que diversos assuntos precisam ser pensados e discutidos, são suficientes para uma formação continuada antirracista? Esses profissionais estão sendo incentivados e formados na perspectiva da educação emancipatória, de forma que se libertem de um ensino apenas conteudista?

Aqui, defendemos que é preciso que exista a autonomia dos professores, tendo em vista que compreendam a importância de levar questões emergentes na sociedade para a sala de aula.

⁸⁵ Como dito anteriormente, acreditamos que o baixo retorno é proveniente do momento de início de ano letivo e, conseqüentemente, da sobrecarga de trabalho.

Contudo, afirmamos que a escola, enquanto instituição formadora e parte importante na nossa estrutura societal, precisa fornecer elementos que possibilitem o interesse e construam, juntamente com os profissionais, esses conhecimentos imprescindíveis (Pinheiro, 2023). Com isso, se não são realizadas ações por meio de incentivos do Estado e a partir da autonomia da escola, torna-se ainda mais espinhoso o processo de construção de uma educação antirracista.

É importante dizer, ainda, que a temática das relações étnico-raciais não é rasa, ou seja, não é possível construir uma base minimamente concreta de formação com apenas uma palestra, que é o que acontece durante a trajetória formativa de muitos profissionais. Visto isso, não minimizamos aqui a importância de uma palestra ou um evento com carga horária pequena, entretanto, é preciso que as instituições e professores tenham consciência de que não é o suficiente. A formação precisa ser contínua e profunda, tendo em vista suas diversas facetas.

Por fim, compreendemos que o insucesso na resposta da nossa pergunta diretriz provém da escassez de dados, o que é consequência da falta de formação continuada para as relações étnico-raciais que os professores de matemática da rede pública de Feira de Santana participaram, bem como da ausência de sistematização e publicização daquelas que são desenvolvidas. Por isso, apenas um programa de pós-graduação recebeu foco na análise, tendo em vista que foi o único que aborda a temática, ainda que não seja de forma aprofundada.

Portanto, diante dos resultados apresentados, compreendemos que há, de fato, uma lacuna na formação dos profissionais da área aqui discutida, o que distancia o ensino de matemática de uma educação antirracista, contribuindo para a ideologia da certeza, pensada por Borba e Skovsmose (2001). Desse modo, faz-se importante, para pesquisas futuras, a análise da formação de profissionais das outras áreas das Ciências Exatas, como física e química.

Além disso, é possível visualizar a necessidade de uma pesquisa-ação, com a proposta de uma formação, específica para professores de matemática, aprofundando o tema das relações étnico-raciais no ensino do componente. Com isso, a Educação Matemática Crítica pode e deve se fazer presente, de forma que demarque seu papel como aliada para o desenvolvimento de uma educação matemática democrática e emancipatória.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. Guarulhos: Companhia das Letras, 2019.
- ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. *In*: ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995, p. 119-154.
- A ENTREVISTA de Maria do Carmo Domite e Ubiratan D'Ambrosio com Paulo Freire. Produzido por Paulo Tarso de Mendonça. [S. l.]: [s. n.], 2022. 1 vídeo (28 min). Publicado pelo canal Matemática Humanística. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=O_TC3nSz3MM&t=3s. Acesso em: 10 mar. 2023.
- AGÊNCIA SENADO. Educação viveu apagão de dados que dificulta cumprimento de metas do PNE, afirmam especialistas. **Senado Notícias**, [s. l.], 22 maio 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/05/22/educacao-viveu-apagao-de-dados-que-dificulta-cumprimento-de-metas-do-pne-afirmam-especialistas>. Acesso em: 13 abr. 2024.
- AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política**, [s. l.], v. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/4BhqdwbbvKRGRKPBwhH3QQNbstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998. p. 99-122.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALONSO, Katia Morosov. A EaD no Brasil: sobre (des)caminhos em sua instauração. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, p. 37-52, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/FZBXF3nWmsc9jYPDJqvzPXf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 abr. 2024.
- ALVES-BRITO, Alan; SILVA, Jeferson; GIRALDO, Victor Augusto. Panorama da Educação Antirracista no Mestrado Profissional em Matemática (Profmat). **Identidade!**, São Leopoldo, v. 28, n. 1, p. 107-127, jan./jun. 2023.
- ALVES, Isabela. O apagamento de cientistas negros ao longo da história. **Politize**, [s. l.], 21 mar. 2022. Disponível em: <https://www.politize.com.br/apagamento-cientistas-negros/>. Acesso em: 9 abr. 2024.
- AMORIM, Eliana de Paula Silva. A docência na universidade privada: entre o trabalho e o emprego. **Trabalho & Educação**, [s. l.], v. 18, n. 2, maio./ago. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/download/8634/6145/24721>. Acesso em: 10 abr. 2024.

AMORIM, Fábio Luiz Alves de; SOARES, Maria da Conceição Silva. Formação docente, diferença(s) e diversidade(s). **Formação em Movimento**, [s. l.], v. 3, n. 7, p. 817-825, 2021.

ANDES. Portaria da Capes corta bolsas de diversos programas de pós-graduação. **Andes**, Brasília, DF, 24 mar. 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/portaria-da-capes-corta-bolsas-de-diversos-programas-de-pos-graduacao1>. Acesso em: 2 nov. 2022.

ANFOPE. **Histórico**. [Goiânia]: Anfope, 12 jun. 2018. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/historico/#:~:text=Origin%C3%A1ria%20do%20movimento%20e%20educadores,magist%C3%A9rio%2C%20seu%20profissionalismo%20e%20profissionaliza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 23 out. 2022.

ANJOS, Gabriele dos. A questão “cor” ou “raça” nos censos nacionais. **Indic. Econ. FEE**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 103-118, 2013. Disponível em: <https://revistas.planejamento.rs.gov.br/index.php/indicadoresrticle/download/2934/3163>. Acesso em: 2 maio 2023.

ANPED. Contra a descaracterização da formação de professores: nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015. **Anped**, Brasília, DF, 9 out. 2019. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_entidades_bncf_outubro2019.pdf. Acesso em: 12 mar. 2023.

APLB. APLB Feira realiza mobilização unificada da rede municipal nesta quinta, 29. **APLB Feira**, Feira de Santana, 29 set. 2022. Disponível em: <https://plbfeira.com.br/noticia.php?id=1646>. Acesso em: 15 maio 2023.

APLB. Vitória da APLB Feira - Justiça determina concessão de licença remunerada para professora da Rede Municipal de Feira de Santana. **APLB Feira**, Feira de Santana, 21 mar. 2023. Disponível em: <https://plbfeira.com.br/noticia.php?id=1675>. Acesso em: 15 maio 2023.

ARAÚJO, Maria de Lourdes Haywanon Santos; MUSSI, Amali de Angelis; OLIVEIRA, João Danilo Batista de. Política de Formação Inicial de Professores: a trajetória da implantação da Resolução CNE/CP 02/2015 na UEFS. **Revista Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 352-376, 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOVrticle/view/526>. Acesso em: 12 abr. 2023.

ARAUJO, Suema Souza; FERREIRA, Ana Tereza Ramos de Jesus; VIEIRA, Lygianne Batista. Educação Matemática Antirracista: pressupostos teóricos, práticas decoloniais e interculturais. **Identidade!**, São Leopoldo, v. 28, n. 1, p. 81-106, jan./jun. 2023. Disponível em: https://revistas.est.edu.br/periodicos_novo/index.php/Identidaderticle/view/2629/2281. Acesso em: 30 nov. 2023.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Políticas públicas em EaD no Brasil: marcas da técnica e lacunas educacionais. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v. 10, n. 1, p. 105-118, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusaorticle/download/4175/3646/0>. Acesso em: 6 abr. 2024.

ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 321-338, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/L8pKJVB44tLnp5rTzNB3SvC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 abr. 2024.

AVANCINI, Marta. Capes: da pós-graduação para a formação de professores. **Ensino Superior**, [s. l.], 10 set. 2011. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/capes-da-pos-graduacao-para-a-formacao-de-professores/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BAHIA. Sobre o Documento. **DCRB**, Salvador, 2021. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/>. Acesso em: 7 fev. 2024.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. v. 1. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/documentocurricularbahiaversaofinal.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2024.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o ensino médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. v. 2. Disponível em: http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/documento_curricular_da_etapa_do_ensino_medio_29-03_.pdf. Acesso em: 7 fev. 2024.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Educação em Números: Bahia 2007**. Salvador: SEC, 2009. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/eduemnumeros>. Acesso em: 24 abr. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **Negrinhos que por ahi andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)**. 2005. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: http://www.usp.br/niephe/publicacoes/docs/_disserta%C3%A7%C3%A3o-em-pdf_.pdf. Acesso em: 29 mar. 2023.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro...: retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rderticle/view/1038/pdf>. Acesso em: 12 mar. 2023.

BENNEMANN, Marcio; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. Educação Matemática Crítica. **Revista prod. Disc. Educ. Matem.**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 103-112, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pdemat/article/view/9226>. Acesso em: 5 maio 2023.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BIOTTO FILHO, Denival. **Quem não sonhou em ser um jogador de futebol?: trabalho com projetos para reelaborar foregrounds**. 2015. 234 f. Tese (Doutorado em Educação

Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2015. Disponível em: <https://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/02-06-2015/000831902.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2023.

BORBA, Marcelo de Carvalho; SKOVSMOSE, Ole. A Ideologia da Certeza em Educação Matemática. *In*: SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática Crítica**: a questão da democracia. Tradução: Jussara de Loiola Araújo. Campinas: Papyrus, 2001. cap. 5, p. 127-148.

BRASIL. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008**: volume 3: Magistério da Educação Básica; Financiamento e Gestão; Considerações Finais. Brasília, DF: Inep, 2009a. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 67, 9 abr. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 124, 2 jul. 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 72, 15 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cnerquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Constituição Política do Imperio do Brazil (de 25 de março de 1824) [Constituição de 1824]. Manda observar a Constituição Política do Imperio, offerecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. **Coleção de Leis do Império do Brasil**: Brasília, DF, v. 7, 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Decreto de 20 de outubro de 2003. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 204, 21 out. 2003a. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/2003/decret-o-52428-20-outubro-2003-603937-norma-pe.html. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. **Coleção de Leis do Império do Brasil:** Brasília, DF, v. 1, p. 45, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 13 maio 2002b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4228.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%204.228%2C%20DE%2013%20DE%20MAIO%20DE%202002&text=Institui%2C%20no%20%C3%A2mbito%20da%20Administra%C3%A7%C3%A3o,que%20lhe%20confer%20o%20art.. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 145, 29 jul. 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5159.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.159%20DE%2028%20DE%20JULHO%20DE%202004.&text=Aprova%20a%20Estrutura%20Regimental%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.. Acesso em: 1 maio 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 110, 9 jun. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.800%2C%20DE%2008,vista%20o%20disposto%20nos%20arts. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expensão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 79, 25 abr. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 21, 30 jan. 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 120, 25 jun. 2010a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 88, 10 maio 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 2 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 1 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 7-E, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 1 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, 10 jan. 2003b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 10, 14 jan. 2005a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 118, 21 jun. 2007a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 144,

n. 133, 12 jul. 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm. Acesso em: 16 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 48, 11 mar. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 3 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 136, 17 jul. 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 9 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 138, 21 jul. 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 11 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, 26 jun. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cnerquivos/pdf/rces001_07.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 250, 26 dez. 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país**: 2003-2014. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília,

DF, 2004c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gestar II**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/gestar-ii->. Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: SEPPIR; MEC/SECAD, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-Letramento: perguntas frequentes**. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8937-perguntas-letramento-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais: objetivos, diretrizes, funcionamento**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica; Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental; Coordenação Geral de Política de Formação, 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sebrquivos/pdf/livrodarede.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CP nº 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 137, n. 193-E, 7 out. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cnerquivos/pdf/rcp001_99.pdf. Acesso em: 7 fev. 2023.

BRASIL. Portaria Gab nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 41, 1 mar. 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. Portaria Normativa nº 09 de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 122, 30 jun. 2009d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. Pós-graduação brasileira cresceu 48% na última década. **Gov.br**, Brasília, DF, 31 out. 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/02/pos-graduacao-brasileira-cresceu-48-na-ultima-decada>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Relatório de Gestão: DEB 2009-2014**. Brasília, DF: Capes, 2015b. v. 2. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/20150818_DEBrelatoriodegestaovol2comanexos.pdf. Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. Resolução nº 1, de 8 de junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 133, 12 jul. 2007c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm. Acesso em: 16 fev. 2023.

BRASIL. Resolução nº 674, de 6 de maio de 2022. Dispõe sobre a tipificação da pesquisa e a tramitação dos protocolos de pesquisa no Sistema CEP/Conep. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 160, n. 203, 25 out. 2022c. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/images/Resolucao_674_2022.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRITO, Arlete de Jesus; MIORIM, Maria Ângela; FERREIRA, Ana Cristina (org.). **Histórias de formação de professores:** a docência da Matemática no Brasil. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/26190/1/Hist%C3%B3riaDeForma%C3%A7%C3%A3oDeProfessoresDoc%C3%A2nciaDaMatem%C3%A1ticaNoBrasil-EDUFBA-2018.pdf>. Acesso em: 1 maio 2023.

CAETANO, Cleyde Cristina Rodrigues; CARDOSO, Tatianne Aparecida de Oliveira; MIRANDA, Gilberto José; FREITAS, Sheizi Calheira de. Desempenho no Enade em Ciências Contábeis: ensino a distância (EAD) versus Presencial. **Revista Universo Contábil**, Blumenau, v. 11, n. 4, p. 147-165, out./dez. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/19587/1/DESEMPENHO%20NO%20ENADE%20EM%20CI%C3%80NCIAS%20.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

CARNEIRO, Maria Lucia Fattorelli. A corrupção venceu a esperança. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, ano 16, n. 38, jun. 2006. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/553c901c1afe58b0e86e611b79767732_1547841237.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

CARREIRA, Denise. **Igualdade e diferenças nas políticas educacionais:** a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma. 2015. 508 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042016-101028/publico/DENISE_CARREIRA_rev.pdf. Acesso em: 1 maio 2023.

CARREIRA, Denise. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. **Sur**, [s. l.], v. 15, n. 28, p. 127-137, 2018. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2019/05/sur28-portugues-denise-carreira.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2023.

CÁSSIO, Fernando. Apresentação – Desbarbarizar a educação. *In:* CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

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

CECCHETTI, Elcio; TEDESCO, Anderson Luiz. Educação Básica em “xeque”: Homeschooling e fundamentalismo religioso em tempos de neoconservadorismo. **Práxis**

Educativa, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v15/1809-4309-praxeduc-15-e2014816.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2023.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf. Acesso em: 2 fev. 2024.

CHAVES, Lyjane Queiroz Lucena. Um breve comparativo entre as LDBs. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 29, 3 de agosto de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/29/um-breve-comparativo-entre-as-lpbs>. Acesso em: 22 out. 2022.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. *In*: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4., 2009, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigoartigo2.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

COSTA, Felipe Franklin Anacleto da. **Ser estudante de pós-graduação em tempos de bolsonarismo**: analisando experiências diante do desmonte da pesquisa científica no Brasil. 2021. 112 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/24494/1/FelipeFranklinAnacletoDaCosta_Dissert.pdf. Acesso em: 9 fev. 2023.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília, DF: MEC; Secadi, 2005. p. 21-34.

CUNHA, Perses Maria Canellas da. **Educação como forma de resistência**: o caso da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos. 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004. Disponível em: <https://pp.uff.br/riuff/handle/1/17709>. Acesso em: 30 mar. 2023.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática** – elo entre as tradições e a modernidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de; SILVA, Ana Paula Ferreira da; SOUZA, Juliana Cedro de. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 52, n. 14, p. 826-849, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/SNBCM39pHTJNyrJLqjmM4vD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 abr. 2023.

DIAS, Lucimar Rosa; SILVA, Valeria Pereira da; SILVA, Sandra Aparecida da; ALMEIDA, Ranna Emanuelle de. Educação antirracista uma prática para todos, um compromisso ainda de

poucos. **Kwanissa**, São Luís, v. 4, n. 11, p. 299-314, 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissarticle/view/17602/9706>. Acesso em: 17 out. 2023.

DIAS, Simone Chaves. **Políticas públicas de formação continuada de professores: a experiência do município de Itaguaí**. 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://portal.estacio.br/media/3379/simone-chaves.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2023.

DIDONÊ, Débora. Por uma formação inicial com mais qualidade. **Nova Escola**, [s. l.], n. 204, 1 ago. 2007. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/RQpvhgQ2kfKaBtPPR4vvc3sGxYyRqkunwzuwgfr23SuTmnf9TVGPRhGN9yD5/por-uma-formacao-inicial-com-mais-qualidade.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2023.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, [s. l.], v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

DORNELLES, Ana Paula Lacerda. Educação democrática e a questão racial em Florestan Fernandes. **E-hum**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 maio 2023.

FEIRA DE SANTANA. Está “preservado”, em conta, valor dos precatórios do Fundeb (R\$ 140 milhões) que professores lutam para receber. **Câmara Municipal de Feira de Santana**, Feira de Santana, 25 nov. 2022a. Disponível em: [https://www.feiradesantana.ba.leg.br/noticias.asp?titulo=Est%C3%A1--preservado,-em-conta,-valor-dos-precat%C3%B3rios-do-Fundeb-\(R\\$-140-milh%C3%B5es\)-que-professores-lutam-para-receber.html&idn=6736](https://www.feiradesantana.ba.leg.br/noticias.asp?titulo=Est%C3%A1--preservado,-em-conta,-valor-dos-precat%C3%B3rios-do-Fundeb-(R$-140-milh%C3%B5es)-que-professores-lutam-para-receber.html&idn=6736). Acesso em: 15 maio 2023.

FEIRA DE SANTANA. **Lei Complementar nº 01/94**: consolidada até 12/2016. Dispõe sobre o Estatuto, Previdência e Sistema de Carreira dos Servidores do Município de Feira de Santana e de suas Autarquias e Fundações. Feira de Santana: Prefeitura Municipal de Feira de Santana, 11 nov. 1994. Disponível em: https://www.feiradesantana.ba.gov.br/leis/Lei__01-94_consolidada_12-2016.pdf. Acesso em: 26 abr. 2023.

FEIRA DE SANTANA. Municípios estão desobrigados de destinar 60 por cento dos precatórios a professores. **Secretaria Municipal de Educação**, Feira de Santana, 29 mar. 2022b. Disponível em: <https://www.feiradesantana.ba.gov.br/servicos.asp?titulo=Munic%EDpios%20est%E3o%20desobrigados%20de%20destinar%2060%20por%20cento%20dos%20precat%F3rios%20a%20professores&id=7&link=secom/noticias.asp&idn=29888>. Acesso em: 15 maio 2023.

FEIRA DE SANTANA. **Plano Municipal de Educação**: Feira de Santana. Feira de Santana: Seduc, 2016. Disponível em: http://www.feiradesantana.ba.gov.br/seducrq/PME_COMPLETO_2016.pdf. Acesso em: 26 abr. 2023.

FEIRA DE SANTANA. **Plano Municipal de Educação**: PME 2011-2021. Feira de Santana: Seduc, 2012. Disponível em: https://www.feiradesantana.ba.gov.br/seducrq/Plano_educ.pdf. Acesso em: 26 abr. 2023.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste; CAMPOS, Luiz Augusto. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2014/05/1134.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2023.

FERNANDES, Fernanda. A história da educação feminina. **MultiRio**, Rio de Janeiro, 7 mar. 2019. Disponível em: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/14812-a-hist%C3%B3ria-da-educa%C3%A7%C3%A3o-feminina>. Acesso em: 10 abr. 2024.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FERNANDES, Phael; RODRIGUES, Danutta. Irmandade da Boa Morte: G1 conta história da festa secular do recôncavo que resiste ao tempo. **G1 Bahia**, [s. l.], 13 ago. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2019/08/13/irmandade-da-boa-morte-g1-conta-historia-da-festa-secular-do-reconcavo-que-resiste-ao-tempo.ghtml>. Acesso em: 10 abr. 2024.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbeparticle/view/1308/1047>. Acesso em: 30 mar. 2023.

FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. Ações afirmativas no Brasil: uma discussão política. *In*: SEMANA DE MOBILIZAÇÃO CIENTÍFICA, 10., 2007, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Ucsal, 2007. Disponível em: <http://ri.ucs.br:8080/jspui/bitstream/prefix/3140/1/A%C3%A7%C3%B5es%20afirmativas%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2023.

FILARDI, André Moura Blundi. Desenvolvimento do Reuni: crítica à sua implantação e sua relação econômica. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 43, p. 563-582, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticasarticle/view/4389/4005>. Acesso em: 16 maio 2023.

FIORENTINI, Dario. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da Licenciatura em Matemática. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 18, p. 107-115, 2004.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Formação de Professores).

FIorentini, Dario; OLIVEIRA, Ana. Teresa. Correa. Carvalho. O lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e práticas formativas?. **Bolema**, Rio Claro, v. 27, n. 47, p. 917-938, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONSECA, Marcus Vinícius. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. 2007. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08112007-143618/publico/TeseMarcusViniciusFonseca.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2023.

FRAGA, Lorena. Brasil registrou maior número de denúncias de trabalho escravo da história em 2023, diz governo. **G1 Política**, Brasília, DF, 5 jan. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/01/05/brasil-registrou-maior-numero-de-denuncias-de-trabalho-escravo-da-historia-em-2023-diz-governo.ghtml>. Acesso em: 18 abr. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 83. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/?format=pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rderticle/view/451/582>. Acesso em: 1 maio 2023.

FREITAS, Luiz Carlos. Anfope: concepções predominantes nos anos iniciais e sua importância para a luta atual. **Formação em Movimento**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 16-31, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOVrticle/view/445/780>. Acesso em: 7 fev. 2023.

FREITAS, Valéria Santana de. **Políticas de formação de professores da educação básica: a experiência da Universidade Estadual de Feira de Santana - BA**. 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, 2016. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/mpgestaoppss/dissertacoes/category/13-2016?download=108:valeria-santana-de-freitas>. Acesso em: 15 maio 2023.

G1. Aluno conta que agressor xingou colega de ‘macaco’, e professora morta tentou apartar briga na semana passada: estudante que fez o relato fugiu para não ser morto [...]. **G1 São Paulo**, São Paulo, 27 mar. 2023a. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao->

paulo/noticia/2023/03/27luno-conta-que-agressor-xingou-colega-de-macaco-e-professora-morta-tentou-apartar-briga-ele-fugiu-para-nao-ser-morto.ghtml. Acesso em: 12 abr. 2023.

G1. Uma professora morre e três ficam feridas em ataque a escola estadual em SP; aluno também se feriu: crime ocorreu na manhã desta segunda-feira (27), na E. E. Thomazia Montoro, na Vila Sônia [...]. **G1 São Paulo**, São Paulo, 27 mar. 2023b. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/03/27/professores-e-alunos-sao-esfaqueados-dentro-de-escola-estadual-na-zona-sul-de-sp-diz-pm.ghtml>. Acesso em: 12 abr. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 13, n. 37, p. 57-70, jan.br. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 fev. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Revista Paradigma**, [s. l.], v. 42, n. 2, p. 1-17, maio 2021. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigmarticle/view/1044>. Acesso em: 1 maio 2023.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; AFONSO ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: Unesco, 2011. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/329.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Breve descrição do I Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-Brasileiras. In: AMANCIO, Iris; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam. **Literaturas Africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em Educação. In: PAULA, Marilene; HERINGER, Rosana. **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, 2009. p. 39-74. Disponível em: https://br.boell.org/sites/default/files/caminhos_convergentes.pdf. Acesso em: 1 nov. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

GONZÁLEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: Uma abordagem político-econômica. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 49-64.

GÜNTHER, Hartmut. Como elaborar um questionário. **Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais**, Brasília, DF, n. 1, 2003. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lapsam/Metodo%20de%20pesquisa/Metodos%20de%20pesquisa%202013/Texto_11-_Como_elaborar_um_quesitonario.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, [s. l.], ano 21, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/>. Acesso em: 30 abr. 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE. **População por cor ou raça por unidade da Federação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403#resultado>. Acesso em: 13 abr. 2023.

IBGE. **População por cor ou raça**. [Rio de Janeiro]: IBGE, 2022.

IFBA. **Especialização para Professores do Ensino Médio de Matemática**: Matem@tica na Pr@tica. Camaçari: IFBA, 2018. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/prpgi/cursos/especializacao/especializacao-em-ensino-de-matematica-na-pratica/0projeto-pedagogico-ensino-de-matematica-matematica-na-pratica.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP. Ministério da Educação. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2020**. Brasília, DF: Deed, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

INEP. Ministério da Educação. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Superior 2007. Brasília, DF: Inep, 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf. Acesso em: 22 fev. 2023.

JUNQUEIRA, Sonia Maria da Silva. MANRIQUE, Ana Lúcia. Licenciatura em Matemática no Brasil: aspectos históricos de sua constituição. **REIEC**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 42-51, ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/reiec/v8n1/v8n1a04.pdf>. Acesso em: 1 maio 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEME, Renata Bento. Formação de Professores na Ditadura Militar (1964-1985). *In*: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 14., 2015, Marília. **Anais** [...]. Marília: Unesp, 2015. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/formacao-de-professores-na-ditadura-militar-1964--1985.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2023.

LIMA, Emanuel Fonseca. Racismo no plural: um ensaio sobre o conceito de racismos. *In*: LIMA, Emanuel Fonseca; SANTOS, Fernanda Fernandes dos; NAKASHIMA, Henry Albert Yukio; TEDESCHI, Losandro Antonio (org.). **Ensaio sobre racismos**: pensamento de fronteira. [S. l.]: Balão Editorial, 2019. p. 11-24.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: Ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos**, [s. l.], n. 87, p. 77-95, jul. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/P7jQbyjZbNLcfvRFFjgCkCp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2023.

LINO, Lucilia Augusto. Tempos de crise civilizatória: desmontes na política educacional brasileira. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 9., 2019, São Luís. **Anais** [...]. São Luís: UFMA, 2019. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_317_3175cbe4a795dff6.pdf. Acesso em: 6 fev. 2023.

MANRIQUE, Ana Lúcia. Licenciatura em matemática: formação para a docência x formação específica. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 515-534, 2009. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/24364/>. Acesso em: 1 maio 2023.

MARQUES, Carlos Alberto; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Fóruns das Licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. **Educação e Sociedade**, ano 23, n. 78, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/ttSM9xD7xmFYKKBQrfVzsYB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 fev. 2023.

MARQUES, Júlia; HALLAL, Mariana. Universidades incluem mais alunos negros, mas só 3% têm equidade racial entre professores. **Estadão**, [s. l.], 20 nov. 2021. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/infograficos/educacao,universidades-incluem-mais-alunos-negros-com-as-cotas-mas-so-3-tem-equidade-racial-entre-professores,1209742#:~:text=Levantamento%20feito%20pelo%20Estad%C3%A3o%20mostra,racial%20da%20regi%C3%A3o%20onde%20est%C3%A1..> Acesso em: 2 maio 2023.

MARTINS, José do Prado. **Administração escolar**: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação. São Paulo: Atlas, 1991.

MATIAS-PEREIRA, José. Políticas públicas de educação no Brasil: a utilização da EaD como instrumento de inclusão social. **J. Technol. Manag. Innov.**, [s. l.], v. 3, n. 1, 2008. Disponível em: <https://www.jotmi.org/index.php/GTricle/viewrt79/544>. Acesso em: 6 abr. 2024.

MEC. Brancos são vinte pontos percentuais a mais nas universidades do que na população geral. **MEC**, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/2094-sp-700856043>. Acesso em: 2 maio 2023.

MELO, Ticiane Gonçalves Sousa de; MOURA, Dante Henrique. PNE (2001-2010), PNE (2014-2024): orientações para a Educação Profissional no Brasil. **Holos**, [s. l.], ano 33, v. 3, p. 3-15, 2017. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOSticle/view/5766>. Acesso em: 1 nov. 2022.

MIRANDA, Carlos Teles de; SANTOS JUNIOR, Guataçara dos; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel; PILATTI, Luiz Alberto. Educação matemática crítica: propostas de atividades de acadêmicos de licenciatura em matemática. **EDUCERE**, Umuarama, v. 12, n. 1, p. 7-36, jan./jun. 2012.

MTP. Inspeção do Trabalho resgatou 2.575 trabalhadores de trabalho análogo ao de escravo em 2022: foram 462 ações [...]. **Ministério do Trabalho e Previdência**, Brasília, DF, 24 jan. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/noticias-e-conteudo/trabalho/2023/janeiro/inspecao-do-trabalho-resgatou-2-575-trabalhadores-de-trabalho-analogo-ao-de-escravo-no-ano-passado>. Acesso em: 29 mar. 2023.

NACARATO, Adair Mendes. A formação do professor de matemática: pesquisa x políticas públicas. **Revista Contexto e Educação**, [s. l.], ano 21, n. 75, p. 131-153, jan./jun. 2006. Disponível em:

<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacaorticle/view/1114>. Acesso em: 1 maio 2023.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. O PNE (2014-2024) e as políticas para a formação continuada de professores. **Cadernos da Fucamp**, Campinas, v. 20, n. 43, p. 13-32, 2021. Disponível em:

<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernosrticle/view/2315>. Acesso em: 1 mar. 2023.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo; SOUZA, Waleska Medeiros de; PERUCCI, Leidelaine Sérgio. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, Joaçaba, p. 47-76, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteirorticle/view/16491/pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

PACHECO, Priscila. É falso que Bolsonaro não inaugurou nenhuma unidade de educação. **Aos Fatos**, [s. l.], 15 ago. 2022. Disponível em: <https://www.aosfatos.org/noticias/bolsonaro-universidades-inauguradas/>. Acesso em: 16 maio 2023.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Reforma da educação superior do governo Lula: alcances e limites das políticas de democratização do acesso. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., 2009, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2009. p. 1-13. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35843/Reforma%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20do%20governo%20Lula%20Alcances%20e%20limites%20das%20pol%C3%ADticas%20de%20democratiza%C3%A7%C3%A3o%20d.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 maio 2023.

PEREIRA, Ana Emília da Silva. **NEABS, Educação das Relações Étnico-raciais e formação continuada de professores**. 2013. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2013. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/5567/2/2013%20-%20Ana%20Em%20c3%20adlia%20da%20Silva%20Pereira.pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes; LACERDA, Simeia Silva Pereira de. Letramento racial crítico: uma narrativa autobiográfica. **Travessias**, Cascavel, v. 13, n. 3, p. 90-106, set./dez. 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/23612>. Acesso em: 13 abr. 2023.

PIERRO, Bruno de. Fechamento de escolas e universidades durante a pandemia de Covid-19 traz à tona debate sobre educação a distância. **Revista Pesquisa Fapesp**, São Paulo, p. 82-87, 2020. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2020/06/082-087_EaD_292.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, [s. l.], v. 3, set. 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf. Acesso em: 9 mar. 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PLATAFORMA SUCUPIRA. Dados do Projeto de Pesquisa: Investigação Colaborativa sobre Materiais Curriculares Educativos para as Relações Étnico-Raciais baseados na história do racismo científico. **Plataforma Sucupira**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/projetoPesquisa/viewProjetoPesquisa.jsf?popup=true&idProjeto=485288>. Acesso em: 17 jan. 2024.

PRADO, Eliane Mimesse; FATIMA, Lilian Elizabete da Silva de. Os desafios da prática docente na aplicação da Lei 10.639/03. **Revista Intersaberes**, [s. l.], v. 11, n. 22, p. 125-139, 2016.

PROFMAT. Apresentação. **Profmat**, Rio de Janeiro, dez. 2021. Disponível em: <https://profmat-sbm.org.br/presentacao/>. Acesso em: 21 mar. 2023.

RAMOS, Bruna Lima; ROSALEN, Marilena Souza. Uma reflexão sobre a formação continuada de professores de matemática e a utilização de tecnologias. **Humanidades & Tecnologia em Revista**, Paracatu, ano 8, v. 8, p. 19-43, jan./dez. 2014.

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

RICARDO, Jailson Sfogia. O impacto da nova regulamentação da EAD para as instituições de educação superior. **Associação Brasileira de Educação a Distância**, [Foz do Iguaçu], 2017. Disponível em: https://bed.org.br/arquivos/O_IMPACTO_NOVA_REGULAMENTACAO_EAD_PARA_INSTITUICOES_Jaison_Sfogia_Ricardo.pdf. Acesso em: 23 out. 2022.

ROCHA, Deise Ramos da; LINO, Lucília Augusta; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira (org.). BOLETIM ANFOPE n. 4 - Ano 2019. **Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)**, [Goiânia], n. 4, p. 1-8, 2019. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/12/BOLETIM-04-2019-ANFOPE-2019-n4.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

ROCHA, Paulo César da Silva; OLIVEIRA, Maria das Graças de; JUCÁ, Sandro César Silveira; SILVA, Solonildo Almeida da. Desafios da construção e consolidação dos mestrados profissionais na área de Ensino no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 8, p. 1-10, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662199047/html/>. Acesso em: 26 abr. 2023.

ROMÃO, Jeruse. Introdução. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília, DF: MEC; Secadi, 2005. p. 11-20.

SANTOS, Ana Maria Carvalho dos; FERREIRA, Cintia Souza Machado. O sistema de reserva de vagas na UEFS: uma narrativa sobre os 10 anos. **Revista da ABPN**, [s. l.], v. 14, n. 39, p. 610-635, mar./maio 2022. Disponível em: <https://bpnrevista.org.br/siterticle/view/1290>. Acesso em: 9 abr. 2024.

SANTOS, Mariana Fernandes dos; SOUZA, Maicelma Maia. Pedagogia ou Pretagogia? Movimentos de sentidos no discurso pedagógico de um curso de licenciatura em Matemática. **Revista Espaço Acadêmico**, [s. l.], ano 18, n. 207, p. 16-28, ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademicorticle/view/43017>. Acesso em: 16 maio 2023.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos Santos. A questão racial e as políticas de promoção da igualdade em tempos de golpe: inflexão democrática, projetos de nação, políticas de reconhecimento e território. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, v. 4, n. 42, p. 200-224, dez. 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7877>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SANTOS, Thaís Santana Araújo dos; ARAÚJO, Maria de Lourdes Haywanon Santos. Relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em matemática das IES baianas. **Zetetiké**, Campinas, v. 30, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetikerticle/view/8667622/28976>. Acesso em: 26 abr. 2023.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano 1, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcsrticle/view/10351>. Acesso em: 14 mar. 2023.

SILVA, Erilúcia Souza da; BACCAR, Maria Helena Monteiro Mendes; PINTO, Ronald Simões de Mattos. Por um projeto decolonial de formação de docentes: a vez da matemática do professor. **RIPEM**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 319-335, 2021. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/27662/1/SouzadaSilva2021Por.pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. **Equidade no acesso e permanência no ensino superior**: o papel da Educação Matemática frente às políticas de ações afirmativas para

grupos sub-representados. 2016. 359 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2016.

SILVA, Paula Janaína da. **O papel da formação continuada de professores(as) para a educação das relações raciais**. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/12375>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKOVSMOSE, Ole. Cenários para Investigação. **Bolema**, Rio Claro, v. 13, n. 14, 2000. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolemarticle/view/10635>. Acesso em: 14 mar. 2023.

SKOVSMOSE, Ole. Educação Matemática e Democracia. *In*: SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática Crítica**: a questão da democracia. Tradução: Abgail Lins. Campinas: Papyrus, 2001. p. 37-63.

SKOVSMOSE, Ole. **Um convite à Educação Matemática Crítica**. Tradução de Orlando de Andrade Figueiredo. Campinas: Papyrus, 2014.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2023.

SOUZA, Janyne Barbosa de; SANTOS, José Jackson Reis dos; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. Avanços e desafios no processo de implementação da Lei 10639/03 na Rede Municipal de Ensino de Jequié-Ba: os discursos do campo recontextualizador oficial. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 18, p. 177-197, jan.br. 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxisrticle/view/806?articlesBySameAuthorPage=2>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SOUZA, Piterson Ferreira de. **Educação do Campo e Educação Matemática Crítica**: processo formativo dos professores que ensinam matemática nas escolas do campo do município de Feira de Santana – Bahia. 2023. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2023.

SOUZA, Valdinei Costa. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 19, n. 58, jul./set. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v19n58/v19n58a06.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

TERENA, Taily. O direito a existir e ser quem somos. *In*: LIMA, Emanuel Fonseca; SANTOS, Fernanda Fernandes dos; NAKASHIMA, Henry Albert Yukio; TEDESCHI, 49 Losandro Antonio (org.). **Ensaio sobre racismo**: pensamento de fronteira. [S. l.]: Balão Editorial, 2019. p. 70-78.

UEFS. Comissão de Formação de Professores do Departamento de Educação. **Proposições para uma política de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores em Nível Superior na UEFS**: Cf. RESOLUÇÃO CNE/CP 02 de julho de 2015. Feira de Santana: Departamento de Educação da UEFS, 2018.

Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1mTlpUa9JN_fWAadP2srnUfh85brxV8MX/view. Acesso em: 30 maio 2021.

UNILAB. Histórico. **Unilab**, Redenção, [2024]. Disponível em:

<https://unilab.edu.br/historico-2/>. Acesso em: 10 abr. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998. p. 75-98.

VELOSO, Rebeca Nunes. **O PROFMAT e a formação continuada do professor de matemática da educação básica**. 2017. 85 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Universidade Federal Rural do Semiárido, Mossoró, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/5367>. Acesso em: 21 mar. 2023.

VICENTE, Milene Siqueira; DIAS, Sabrina de Oliveira Moura; SANO, Bárbara Harumy. Análise da ampliação do ensino superior no Brasil a partir do Programa de Reestruturação e Expansão Universitária: as novas universidades federais. **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, ano 5, n. 9, p. 7-40, jul./dez. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/revistamovimentorticle/view/32675>. Acesso em: 10 mar. 2023.

YIN, Robert K. Compreendendo a pesquisa qualitativa. *In*: YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 2-21.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Linha de Pesquisa I: Políticas Educacionais, movimentos sociais e processos de educação
 Departamento de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente termo, convido-o a atuar como participante da pesquisa intitulada, **FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DE FEIRA DE SANTANA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS BASILARES DOS CURSOS E PROGRAMAS**, proposta por Thaís Santana Araújo dos Santos, sob a orientação da Profa. Dra. Maria de Lourdes Haywanon Santos Araújo. A referida pesquisa tem como objetivo compreender como o ensino das relações étnico-raciais está posto nos cursos e programas de formação continuada que os/as professores/as de matemática de Feira de Santana participaram. Dessa forma, o intuito é entender como a temática das relações étnico-raciais aparece nos documentos basilares dos cursos e programas de formação continuada realizados pelos professores de matemática de Feira de Santana, os quais incluem os Programas de Pós-graduação e os cursos ofertados pela Secretaria de Educação e Núcleo Territorial de Educação, analisando sob a perspectiva da Teoria Crítica, utilizando também estudos da Educação Matemática Crítica. Além disso, visa-se desenvolver discussões utilizando das legislações referentes à formação continuada e às relações étnico-raciais, comparando o que está posto nos documentos dos cursos e programas com o que está disposto nas leis. Para realizar este estudo de abordagem qualitativa, utilizaremos os métodos de análise documental e análise de conteúdo, além disso, utilizaremos para coleta de informações questionários produzidos na plataforma Google Forms, sendo orientado pela pesquisadora (preenchimento com duração aproximada de 15 minutos). Vale ressaltar que as pesquisadoras serão as únicas com acesso aos dados. Ressaltamos, ainda, que os questionários ficarão armazenados na própria plataforma, pois, assim, não haverá risco de perder as informações que estarão lá ou que sejam acessadas por outra pessoa, visto que a conta utilizada será pessoal, da pesquisadora, de acesso único e individual. Ainda, pensando em prevenir possível vazamento de informações, a conta passará por uma reformulação de senha e os questionários serão excluídos em até trinta dias após a finalização das análises. Para participar desse estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira, mas caso tenha algum gasto relacionado à pesquisa, o ressarcimento será garantido pela pesquisadora responsável, por meio de transferência bancária do respectivo valor.

Rubrica do pesquisador: _____.

Rubrica do participante: _____.

Esclarecemos que durante o processo poderão ocorrer possíveis desconfortos decorrentes das perguntas realizadas referente à formação continuada e questões raciais – memórias que quando acessadas remetem a situações já vivenciadas – contudo, ressaltamos que caso ocorra qualquer desconforto, o diálogo estabelecido buscará minimizar esse sentimento, esclarecendo quantas vezes for necessário sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para continuar ou desistir. É direito do participante buscar indenização caso sofra dano de qualquer natureza decorrente dessa pesquisa. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o participante da pesquisa receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, cabendo ao pesquisador assumir esta responsabilidade. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade/modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. Além disso, será garantida ao participante da pesquisa a plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Ainda, vale ressaltar os benefícios provenientes da sua participação na pesquisa, tendo em vista que o estudo pretende refletir sobre a necessidade de avanços na formação continuada e, conseqüentemente, na educação básica, o que pode favorecer o seu processo de formação e das práticas em sala de aula. Nós pretendemos utilizar os resultados para escrever textos para publicar em periódicos e apresentar em eventos sobre Formação de professores de matemática para as relações étnico-raciais e políticas públicas educacionais para o ensino das relações étnico-raciais. De maneira alguma, seu nome será citado, sendo, assim, garantida a privacidade de seus dados, mas solicitamos sua autorização para publicar, se necessário, trechos das respostas do questionário, o que acontecerá logo após o encerramento das atividades. Cada participante poderá ter acesso, a qualquer momento que queira aos resultados da pesquisa relativos à sua pessoa. Além disso, os resultados serão apresentados aos participantes, indicando possibilidades para os usos e desusos dos resultados da pesquisa. Ressaltamos, mais uma vez, que os resultados não identificarão qualquer um dos participantes.

Se houver qualquer dúvida sobre os aspectos éticos dessa pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UEFS). O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Além disso, o CEP contribui para a qualidade das pesquisas e para a discussão do papel da pesquisa no desenvolvimento institucional e no desenvolvimento social da comunidade. O CEP – UEFS funciona de segunda à sexta das 13h30min às 17h30min e fica localizado na Universidade Estadual de Feira de Santana, Módulo 1, MA 17, Avenida Transnordestina, S/N, Bairro: Novo Horizonte – Feira de Santana – Bahia. CEP: 44036-900. Contato telefônico (75) 3161 – 8124. Contudo, devido ao atual contexto pandêmico o contato pode ser realizado através do email: cep@uefs.br.

Este termo apresenta duas vias que devem ser assinadas por mim, que sou a pesquisadora responsável, e por você. Uma fica conosco e a outra é sua. Assim, caso você queira participar desse estudo, por favor, assine ao final do documento.

Rubrica do pesquisador: _____.

Rubrica do participante: _____.

Agradecendo a sua atenção, estou à disposição para maiores esclarecimentos no endereço a seguir: Universidade Estadual de Feira de Santana, sala de estudo do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE, Módulo 2 (em caso de retorno presencial), ou através do telefone: (75) 99148-8182 / tai.sas@hotmail.com.

Por fim, ressaltamos a necessidade de que todas as páginas sejam rubricadas pela pesquisadora e pelo participante.

Participante da pesquisa: _____

Pesquisadora: Thais Santana Araujo dos Santos

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO ON-LINE



Seção 1 de 3

Questionário para professores/as de matemática da educação básica pública de Feira de Santana

Olá, querido/a!

Me chamo Thaís Araújo, sou mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e estou desenvolvendo uma pesquisa, orientada pela Profa. Dra. Maria de Lourdes Haywanon, que busca compreender como as discussões referentes às relações étnico-raciais se dão na política de formação continuada a partir de cursos e programas que os/as professores/as de matemática de Feira de Santana participam/participaram.

Diante disso, se você é um/a professor/a que ensina matemática para os anos finais do ensino fundamental ou para o ensino médio na rede municipal ou estadual de Feira de Santana, precisamos da sua ajuda.

Caso deseje participar, enviaremos a você o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que evidencia com maiores detalhes os objetivos da pesquisa, bem como seus benefícios e possíveis riscos, para que decida se é do seu interesse ou não.

Contamos com seu auxílio para o desenvolvimento da pesquisa e, conseqüentemente, para propor melhorias às formações dos/as professores/as de matemática, que ainda permanecem distantes da referida temática. Para maiores informações, estou à disposição através do e-mail: tai.sas@hotmail.com.

Nome completo.

Texto de resposta curta

Crie um pseudônimo. (O pseudônimo será utilizado caso alguma/s de suas respostas seja/m utilizada/s na pesquisa, a fim de manter o sigilo sobre a sua identidade).

Texto de resposta curta

Qual a sua idade?

- Entre 19 e 25.
- Entre 26 e 30.
- Entre 31 e 35.
- Entre 36 e 40.
- Entre 41 e 45.
- Entre 46 e 50.
- Entre 51 e 55.
- Entre 56 e 60.
- Acima de 60 anos.

Qual a sua formação? Ex.: Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Física...

Texto de resposta curta

Você é formado/a por um curso:

- Do antigo magistério.
- De licenciatura.
- Os dois.

Caso seja formado/a em nível superior, em qual instituição obteve o grau de licenciado/a?

Texto de resposta curta

Caso seja formado/a em nível superior, em que ano ingressou no curso de licenciatura?

Texto de resposta curta

Caso seja formado/a em nível superior, em que ano concluiu o curso de licenciatura?

Texto de resposta curta

Qual/is disciplina/s você ministra?

- Matemática
- Geometria
- Ciências
- Biologia
- Física
- Química
- Outros...

Você atua em qual/is série/s?

- 6º ano do ensino fundamental
- 7º ano do ensino fundamental
- 8º ano do ensino fundamental
- 9º ano do ensino fundamental
- 1º ano do ensino médio
- 2º ano do ensino médio
- 3º ano do ensino médio

Em qual/is rede de ensino você atua?

- Rede municipal.
- Rede estadual.
- Rede privada.
- Rede municipal e estadual.
- Rede municipal e privada.
- Rede estadual e privada.
- Nas três redes de ensino.

Em qual/is escola/s você trabalha?

Texto de resposta longa

Após a seção 1 Continuar para a próxima seção

Seção 2 de 3

Formação continuada de professores



Após algumas perguntas a respeito da sua formação acadêmica e atuação profissional, agora aprofundaremos os questionamentos acerca da sua formação inicial e continuada, caso possua.

Durante sua formação inicial, você teve alguma disciplina que abordou a temática *Relações étnico-raciais*?

- Sim, em uma disciplina obrigatória.
- Sim, em uma disciplina optativa.
- Sim, em uma disciplina obrigatória que não possuía a temática em sua ementa, mas foi abordada pelo/a...
- Sim, em uma disciplina optativa que não possuía a temática em sua ementa, mas foi abordada pelo/a pr...
- Não.

Se sua resposta foi *Sim...* para a pergunta anterior, qual/is foi/foram a/s disciplina/s?

Texto de resposta longa

Você já participou de alguma formação continuada?

Entenda por formação continuada momentos de formação em cursos de pós-graduação (especializações, mestrado e/ou doutorado), cursos ofertados pelas escolas, cursos ofertados pela Secretaria de Educação municipal ou estadual, eventos, congressos, seminários, oficinas, dentre outros momentos formativos institucionalizados.

- Sim.
- Não.

...

Se sim, alguma/s dessas formação/ões foi/foram pautada/s pela perspectiva da educação para as relações étnico-raciais?

- Sim.
- Não.

Se sim, ocorreu/ram em que momento? Ex.: curso ofertado pela escola em que trabalho. (Informe também a instituição ofereceu a formação).

Texto de resposta longa

Qual/is o/s nome/s dessa/s formação/ões?

Texto de resposta longa

Qual a sua percepção acerca dessa/s experiência/s?

Texto de resposta longa

A formação continuada sob a perspectiva da educação para as relações étnico-raciais contribuiu para suas práticas pedagógicas?

- Sim, parcialmente.
- Sim, completamente.
- Não.



Seção 3 de 3

Educação Matemática Crítica

Caso você ainda não tenha participado de alguma formação relacionada às relações étnico-raciais, buscamos entender se, em algum momento da sua formação (inicial ou continuada), você teve contato com a Educação Matemática Crítica.

Você já ouviu falar em Educação Matemática Crítica?

- Sim, mas não me recordo do que se trata.
- Sim.
- Não tenho certeza.
- Não.

Se sim, o assunto ocorreu na formação inicial ou continuada?

- Formação inicial.
- Formação continuada.
- Outros...

Caso tenha acontecido na formação inicial, foi em uma disciplina, palestra, evento ou em outra situação? Por favor, informe o nome da respectiva situação.

Texto de resposta longa

Caso tenha acontecido na formação continuada, qual foi o cenário? Por favor, também informe o nome.

Texto de resposta longa

Se houve contato com a formação, conte sobre as contribuições para a sua prática pedagógica.

Texto de resposta longa